DOCUMENT RESUME

ED 207 248 EA 014 111

AUTHOR	Haddad, Wadi D.; And Others
TITLE	Education: Politique Sectorielle. Troisiem Edition. (Education: Sector Policy Paper. Third Edition.)
INSTITUTION	World Bank, Washington, D. C.
PUB DATE	Apr 80
NOTE	159p.; Figures and tables may reproduce poorly. For same document in other languages, see ED 193 769, EA 014 110, EA 014 112.
AVAILABLE FROM	World Bank, 1818 H St., N.W., Washington, DC 20433 (single copy free).
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Economic Development; Educational Administration; *Educational Development; Educational Finance; *Education Work Relationship; *Efficiency; Elementary Secondary Education; Employment Opportunities; *Equal Education; Foreign Countries; Literacy; Postsecondary Education; Tables (Data); Vocational Education
IDENTIFIERS	*World Bank

ABSTRACT

The present paper updates the World Bank's interpetation of education development and outlines a policy framework for lending for education. After chapters on the relationship between education and development and on the state of education development, the paper devotes a chapter to each of five issues: the expansion and equalization of educational opportunities, the internal efficiency of education systems, the relationship between education and work, the administration and management of education systems, and the costs and finance of education. Subsequent chapters examine external aid to education, review the World Bank's policies and program in lending, and consider the future policies and program of the bank. The policy framework of the bank is outlined in five principe principles that reflect the five issues discussed earlier. Extensive tables are appended. (IRT)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED207248

EDUCATION
Politique sectorielle

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

Troisième édition
Avril 1980

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

P. C. Muncie

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Banque mondiale
1818 H Street, N.W.
Washington, D.C. 20433, U.S.A.

EA014 111

EDUCATION, politique sectorielle
Avril 1980

Cette étude a été préparée à l'intention des Administrateurs de la Banque mondiale. Elle a été réalisée par Wadi D. Haddad, en collaboration avec Aklilu Habte, Mats Hultin et d'autres membres du Département de l'éducation de la Banque; sa mise en forme finale a été confiée à Emmanuel D'Silva.

EDUCATION

Table des matières

Pages

Introduction 7

Chapitre 1 : Liens entre l'éducation et le développement 13

Chapitre 2 : Situation en matière de développement de l'éducation 17
Objectifs et modes d'enseignement 17
Développement quantitatif de l'éducation 17
Développement qualitatif de l'éducation 20
Principaux problèmes confrontant le développement de l'éducation 22

Chapitre 3 : Expansion et égalisation des possibilités d'éducation 24
Nature et portée du problème 24
Mesures visant à améliorer l'accès à l'éducation 26

Chapitre 4 : Efficacité interne des systèmes d'éducation 32
Nature et portée du problème 32
Efficacité de l'enseignement 34
Accroissement de l'efficacité de l'éducation 41
Comment combiner l'efficacité numérique et l'efficacité qualitative de l'enseignement 44

Chapitre 5 : Education et travail 45
Nature et portée du problème 45
Efficacité externe de l'éducation dans le secteur moderne 47
Acquisition de connaissances spécialisées dans le secteur urbain non institutionnalisé 52
Efficacité de l'éducation et de la formation en vue du développement rural 54

Chapitre 6 : Administration et gestion des systèmes d'éducation 58
Nature et portée du problème 58
Gestion, planification et recherche 60

Chapitre 7 : Coûts et financement 73
Nature et portée du problème 73
Financement de l'éducation 77

Chapitre 8 : Aide extérieure à l'éducation 79
Aide à l'éducation : sources et flux 80
Objet de l'aide à l'éducation 80
Répartition géographique de l'aide à l'éducation 82
Problèmes soulevés par l'aide extérieure à l'éducation 83

Pages

Chapitre 9 : Examen de la politique et des programmes de prêt de la Banque en faveur de l'éducation 85
Développement de la politique de prêt, 1963-78 85
Programme de prêt de la Banque 86
Evaluation de l'aide de la Banque en faveur de l'éducation 89

Chapitre 10 : Politique et programmes futurs de la Banque mondiale 94
Objectifs de l'assistance de la Banque dans le domaine de l'éducation 94
Programme et opérations de prêt de la Banque 103
Conclusion 106

Tableaux du texte

1. Ratios entrées/sorties dans 54 pays en développement, 1970-75 32
2. Emplois de la radio dans l'éducation formelle 39
3. Dépenses publiques d'éducation, en pourcentage du PNB et du budget national, 1960-74 73
4. Répartition des dépenses publiques d'éducation, 1973-75 74
5. Aide publique bilatérale des pays de l'OCDE/CAD (assistance technique), 1969 et 1975 81
6. Répartition géographique de l'aide des pays de l'OCDE/CAD et des banques de développement, 1969-76 82
7. Répartition des prêts à l'éducation, 1963-83 88
8. Prêts moyens annuels de la Banque mondiale à la l'éducation et à la formation, 1970-83 104

Figures du texte

1. Taux de scolarisation des enfants de 6 à 11 ans pour différents groupes de revenus, 1960-85 19
2. Taux de longévité scolaire pour les promotions de 1965 et 1970 par niveaux de revenus 33
3. Coût unitaire par niveau d'enseignement, 1975 75
4. Coût unitaire en pourcentage du PNB par habitant, 1970-73 76
5. Dépenses publiques, d'éducation, par étudiant, 1960-75 77
6. Aide extérieure à l'éducation, 1970 et 1975 79
7. L'éducation en images 65-72
8. Taux nets de scolarisation, aux niveaux primaire et secondaire dans le monde, 1977 155

Annexes

1. Pays en développement regroupés selon le revenu par habitant
2. Effectifs scolaires et accroissements annuels dans les pays en développement, par niveau de revenu, 1960-75
3. Taux de scolarisation dans les pays en développement et développés, par niveau d'enseignement, 1960-75
4. Nombre d'enfants âgés de 6 à 11 ans scolarisés et non scolarisés par pays groupés selon le revenu par habitant, 1960-75
5. Pourcentage de places d'écoles primaires occupées par des élèves ayant plus de 11 ans, 1965 et 1975
6. Taux d'encadrement dans les pays en développement groupés selon le PNB par habitant et par niveau d'enseignement, 1960-75
7. Taux nets de scolarisation dans les pays en développement par groupe d'âge et par sexe, 1975 et 1977
8. Taux bruts de scolarisation, en première année du primaire, en pourcentage du nombre total d'enfants âgés de 6 ans, par pays et par sexe, 1966 et 1976
9. Taux de redoublement dans certains pays, 1970-76
10. Taux de longévité scolaire de la promotion de 1970 dans certains pays
11. Prêts de la Banque mondiale à l'éducation et à la formation, 1963-69 et 1970-78
12. Prêts de la Banque mondiale à l'éducation et à la formation dans le cadre de prêts à d'autres secteurs
13. Résultats d'études sur les taux nets de rentabilité sociale de l'enseignement primaire dans certains pays
14. Répartition en pourcentage des dépenses d'éducation par niveau d'enseignement, 1975
15. Résultats d'études liant l'éducation et la productivité agricole
16. Pourcentage d'élèves inscrits dans les écoles privées, par pays et par niveau d'enseignement, 1965 et 1975
17. Projets éducatifs, BIRD/IDA, 1963-79
18. Bibliographie

Introduction

La politique de prêt poursuivie par la Banque mondiale[1] en matière d'éducation n'a cessé d'évoluer depuis 1962, année où le premier projet éducation a été approuvé. Entre 1963 et 1970, elle a été énoncée dans des mémorandums du Président de la Banque. Les prêts consistaient essentiellement à financer les aspects matériels et à promouvoir les disciplines qui correspondaient directement aux besoins du marché de l'emploi tels qu'on les percevait à l'époque. En 1971, un premier document de politique générale sur l'éducation a été publié. Il y était recommandé qu'avant de financer un projet, la Banque étudie systématiquement l'ensemble du secteur de l'éducation du pays concerné, et il y était suggéré que la Banque accorde une aide globale à l'éducation. En 1974, la Banque a publié un deuxième document de politique générale qui dénotait un élargissement de sa politique de développement. Quatre principes directeurs devaient régir l'aide de la Banque à l'éducation : la nécessité d'offrir une éducation de base minimum, la nécessité de satisfaire des besoins de main-d'oeuvre pressants, l'efficacité et l'égalité des chances.

Le présent document fait le point de la position de la Banque dans le domaine du développement de l'éducation et esquisse un cadre théorique pour l'octroi de prêts à l'éducation. Le document est divisé en deux grandes parties dont l'une porte sur les questions et les tendances relatives au développement de l'éducation (Chapitres 1-7) et l'autre sur la politique et les programmes de prêt passés et à venir de la Banque dans le domaine de l'éducation (Chapitres 9 et 10) dans le contexte de l'aide extérieure à l'éducation dans le monde (Chapitre 8).

★

De 1962 à juin 1979, la Banque a prêté son concours à 192 projets d'éducation dans 81 pays. La plupart de ces projets ont été élaborés en coopération avec l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), par le biais d'un programme de coopération lancé en 1964. Ces projets couvrent pratiquement tous les sous-secteurs de l'éducation, et leur diversité reflète l'évolution de la politique de la Banque. Si l'on analyse le programme de prêt au cours des ans, on constate une majoration de l'aide à l'enseignement primaire, un intérêt accru pour l'enseignement technique aux dépens des programmes généraux et diversifiés, et une réduction de l'appui à l'enseignement agricole formel. Les dépenses relatives à la construction de locaux continuent à l'emporter, mais on constate une progression de l'assistance technique, qui dénote

[1] Chaque fois qu'il est question de la Banque mondiale dans le présent document, il s'agit de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD) et de l'Association internationale de développement (IDA). L'exercice budgétaire de ces deux organismes va du 1er juillet au 30 juin. Toutes les sommes sont exprimées en dollars des Etats-Unis.

l'intérêt porté depuis peu aux aspects de fond des projets d'éducation. La composante formation des autres types de projets a elle aussi progressé sensiblement, de même que les composantes éducation dans les projets de développement urbain et rural.

Au cours des deux dernières décennies, les pays en développement ont réalisé des progrès très nets dans le domaine de l'éducation. L'intervention de la Banque a provoqué des améliorations, bousculé les méthodes traditionnelles, contribué à améliorer la gestion et assuré une source abondante de fonds pour la construction de bâtiments et l'achat de matériel. A tous les niveaux, les taux de scolarisation ont augmenté à un rythme sans précédent. La différence entre la population d'âge scolaire et le nombre d'inscrits s'est rétrécie, au niveau primaire, dans les pays à revenu intermédiaire (où le revenu par habitant dépasse 521 dollars aux prix de 1975), mais pas dans les pays à faible revenu. Les effectifs de l'enseignement supérieur ont progressé plus rapidement que ceux de l'enseignement secondaire, qui eux-mêmes ont augmenté plus vite que dans l'enseignement primaire. On constate le même schéma dans les pays développés. Il faut toutefois noter que dans les pays en développement, les taux de scolarisation aux niveaux secondaire et supérieur sont encore bien inférieurs à ceux des pays développés. Peut-être dans certains cas, l'investissement dans l'enseignement supérieur s'est-il fait trop rapidement, au détriment d'autres besoins sociaux. L'évolution de la notion de développement au cours des années 70, et une généralisation de l'esprit égalitaire parmi les gouvernements ont amené ceux-ci à mettre l'accent sur la démocratisation de l'accès à l'éducation, en particulier aux niveaux les plus bas.

Dans les années 60, on s'efforçait surtout d'accroître les effectifs plutôt que de réformer l'enseignement. Néanmoins, certaines tendances se sont dessinées : affirmation de l'indépendance et de l'identité nationale, élargissement de la notion de développement et inquiétude quant à l'aptitude du système à répondre à la demande. Les plans de développement de l'éducation établis à la fin des années 60 et au début des années 70 soulignaient avant tout les objectifs qualitatifs : souci d'équité sociale, développement de l'enseignement scientifique, adéquation de l'éducation aux besoins du pays et formation des gestionnaires et de chercheurs dans le domaine de l'éducation.

Grâce à ces efforts, l'enseignement est mieux structuré et atteint des régions auparavant négligées. Les autorités ont également cherché à améliorer l'efficacité quantitative et la qualité du système, et à les harmoniser à la vie et à la culture autochtones et aux différents besoins des régions d'un même pays. De nombreux pays en développement, désireux d'améliorer l'utilité de l'enseignement, réhabilitent les langues nationales et s'acheminent vers l'emploi des langues locales dans les premières années de la scolarité. La gestion de l'éducation a été renforcée et un grand nombre des pays ont créé des services de planification, de recherche et de développement pour mieux faire face à la complexité croissante de ce secteur.

Malgré ces résultats remarquables et, dans une certaine mesure, à cause d'eux, l'éducation se heurte encore à une série de problèmes qui compliquent son expansion :

• Bien que les taux de scolarisation et d'alphabétisation aient fortement augmenté depuis 20 ans, un tiers environ des enfants en âge d'aller à l'école primaire dans les pays en développement ne sont pas inscrits. Un tiers seulement des enfants de 12 à 17 ans et 9% des jeunes de 18 à 23 ans fréquentent l'école. Ces taux de scolarisation sont très inférieurs aux taux correspondants des pays développés. En outre, un tiers à peu près de la population adulte est analphabète. Si le rythme d'expansion des possibilités d'éducation ne s'améliore pas, le nombre total d'enfants non scolarisés augmentera sensiblement au cours de la décennie à venir.

• A cause des faiblesses du système, le nombre d'élèves scolarisés et la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent sont insuffisants par rapport aux ressources affectées. Le manque d'efficacité quantitative se traduit par des taux d'abandon et de redoublement élevés, par de faibles taux d'encadrement et par la sous-utilisation des locaux. C'est ainsi que la moitié seulement de tous les enfants entrant à l'école primaire arrivent en quatrième année et que les redoublants occupent 15 à 20% des places. La qualité de l'apprentissage, mesurée selon les facteurs d'éducation et les résultats des élèves, est médiocre.

• Les rapports entre l'éducation et le travail, qui sont au coeur du problème de l'efficacité de l'enseignement, se présentent sous quatre principaux aspects : 1) la plupart des pays en développement n'ont pas assez de cadres techniques ni de gestionnaires pour promouvoir la croissance économique. Cette pénurie coïncide souvent avec l'absence d'entreprises susceptibles de fournir une formation; 2) ces pénuries peuvent coexister avec le chômage des diplômés, car le type d'éducation reçu par ces derniers ne correspond pas toujours aux possibilités du marché du travail; 3) l'éducation formelle est généralement considérée comme un laissez-passer pour le secteur moderne, et à chaque niveau, l'enseignement prépare les élèves au niveau suivant, de sorte que beaucoup d'élèves sont suréduqués pour les emplois disponibles; et 4) les différences entre l'environnement scolaire et le monde du travail sont telles que les élèves sont rarement préparés à ce qui les attend une fois insérés dans la vie active.

• L'expansion sans précédent enregistrée par l'enseignement depuis 25 ans constitue un lourd fardeau administratif et gestionnel. Malgré les efforts, le développement des services nationaux de gestion, d'administration et d'analyse est insuffisant pour faire face au gonflement des effectifs et à l'accroissement de la complexité. Les méthodes de gestion sont bien souvent mauvaises et la répartition des responsabilités entre les différents organismes chargés de l'enseignement et de la formation ou entre les autorités locales, les collectivités et les écoles, n'est pas claire. De surcroît, la planification de l'enseignement, effectuée généralement au niveau central, se borne trop souvent à l'expansion quantitative ou à l'établissement d'objectifs. La recherche et l'expérimentation ne sont pas appréciées

à leur juste valeur et les pays en développement manquent d'experts, capables d'arrêter la politique générale de l'éducation et de planifier son développement.

• L'application de stratégies visant à généraliser l'enseignement et à en améliorer la qualité est souvent freinée par le manque de ressources financières. Bien qu'en moyenne, la part des dépenses publiques de l'éducation dans le produit national brut (PNB) et dans le budget ne cesse d'augmenter depuis 20 ans dans les pays en développement, on a assisté à un recul dans un grand nombre de pays. Les dépenses par élève des pays du tiers monde sont bien inférieures à celles des pays développés et l'écart entre les coûts unitaires dans les pays pauvres et dans les pays riches ne cesse de se creuser. De plus, le montant actuel de l'aide extérieure à l'éducation est jugé insuffisant par rapport aux besoins des pays en développement. Cette aide, sous forme de dons, de prêts et de crédits, qui se montait pourtant à 2,8 milliards de dollars en 1975, ne représentait que 9% du total des budgets d'éducation des pays en développement. En outre, l'augmentation annuelle de l'aide a été annulée par l'inflation, en particulier dans le domaine de l'assistance technique. Par ailleurs, en raison de la multiplicité des organismes d'assistance, on assiste à des doubles emplois et les pays ont du mal à sélectionner les programmes. Si l'enseignement continue de se développer au rythme actuel et si les structures et les méthodes de gestion restent inchangées, la plupart des pays à revenu faible et intermédiaire auront besoin de fonds qui vont bien au-dessus de leurs moyens financiers.

Un chapitre est consacré à chacun des cinq problèmes susmentionnés (Chapitres 3-7). L'ampleur et la portée de chacun d'entre eux y sont décrites et un ensemble de stratégies et de programmes sont suggérés.

★

En réponse à ces besoins persistants, la Banque mondiale continuera dans les années à venir de s'intéresser de près à l'enseignement général ainsi qu'à la formation professionnelle. Elle aidera les pays membres à mener à bien l'immense processus de développement des ressources humaines, à transformer et élargir l'éducation, et à se doter des moyens techniques et de l'expérience nécessaires pour parvenir à l'autosuffisance. Plus précisément, la Banque cherchera à promouvoir le développement de l'éducation conformément aux grands principes suivants :

1) Tous les enfants et adultes devraient pouvoir accéder à l'éducation de base dès que les ressources et la situation le permettent. A long terme, il conviendra de mettre en place un système complet d'enseignement formel et non formel à tous les niveaux.
2) Pour accroître la productivité et promouvoir l'équité sociale, il conviendra de fournir impartialement des possibilités d'éducation, sans distinction de sexe, d'origine ethnique ni de situation sociale et économique.

3) Il conviendra de rechercher l'efficacité interne maximale, en gérant, allouant et utilisant les ressources de façon à accroître la quantité d'éducation et à en améliorer la qualité.
4) L'éducation devrait être en harmonie avec le monde du travail et l'environnement, de façon que les connaissances et les compétences dont les individus ont besoin pour remplir leur tâche économique, sociale et autres tâches liées au développement soient améliorees tant sur les plans qualitatif que quantitatif.
5) Pour réaliser les objectifs susmentionnés, les pays en développement doivent renforcer les services responsables de la conception, de l'analyse, de la gestion et de l'évaluation des programmes d'éducation et de formation.

Ces cinq principes, développés au Chapitre 10, constituent un cadre théorique à l'intérieur duquel la Banque cherchera à promouvoir, par divers moyens, des objectifs de développement adaptés aux besoins de ses emprunteurs. Dans cette optique, elle suivra donc des schémas différenciés suivant la situation particulière de chaque pays. Pour les pays à faible revenu, l'accent sera mis sur l'éducation de base et la formation rurale bon marché, ainsi que sur l'appui sélectif au perfectionnement professionnel. Dans les pays à revenu intermédiaire, où une forte proportion de la population peut déjà accéder à l'éducation élémentaire, l'accent sera placé sur le développement de connaissances appropriées à des économies de plus en plus complexes, sur l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'enseignement élémentaire et sur le développement de l'enseignement secondaire et supérieur. Dans tous les cas, l'efficacité interne recevra une attention particulière et la Banque ne continuera d'appuyer le développement du système que si les intéressés prennent des mesures pour l'améliorer. De même, l'amélioration des services de gestion et de planification sera un aspect essentiel de tous les projets, tandis que le développement des services d'analyse sera encouragé, surtout dans les pays à revenu intermédiaire. Compte tenu de ces principes généraux, les domaines prioritaires pour chaque pays seront définis à l'occasion d'entretiens avec les emprunteurs. La Banque pourra en outre élaborer des stratégies globales pour déterminer le dosage entre les différents domaines et types d'assistance pour des groupes de pays qui présentent des caractéristiques, des problèmes et des niveaux de développement communs, notamment les pays du Sahel et d'Amérique du Sud.

★

Le présent document est basé sur l'expérience acquise par la Banque mondiale pendant deux décennies d'opérations, d'évaluations, de recherches et de réflexions, ainsi que sur le rapport établi en octobre 1978 par le Comité consultatif externe sur l'éducation, qui a évalué les activités passées et en cours de la Banque dans ce domaine et a fait des recommandations pour l'avenir. En outre, la Banque s'est documentée auprès des milieux professionnels, par des contacts personnels, des rapports de recherche, des analyses descriptives et des séminaires, et a consulté d'autres organisations

concernées par l'éducation et le développement, et en particulier l'Unesco, qui a non seulement participé aux discussions de politique générale, mais en outre a généreusement fourni la plupart des statistiques. Des avant-projets du présent document ont été distribués largement à l'intérieur et à l'extérieur de la Banque et l'opinion des ses destinataires a été sollicitée. Des séminaires spéciaux ont été organisés dans sept pays en développement et deux pays développés et les participants ont été invités à en analyser le fond. Enfin, le document a été examiné lors de trois conférences internationales réunissant des participants du monde entier. Au total, il a été analysé par plus de 200 chercheurs et experts du développement, enseignants et gouvernants, des universités, des établissements de recherche, des organisations internationales et autres. Nous tenons à leur exprimer notre gratitude pour le temps et les efforts qu'ils ont consacrés à cette entreprise, et pour les conseils qu'ils ont présentés.

Chapitre 1 : Liens entre l'éducation et le développement

Le rôle central de l'éducation dans le développement est reconnu depuis fort longtemps. Lorsque, voici près de de trente ans, les pays du tiers monde se sont engagés dans la course au développement économique et social, ils voyaient dans l'éducation un moyen non seulement de stimuler la prise de conscience politique et sociale, mais également d'accroître le nombre de travailleurs qualifiés et de relever le niveau de la main-d'oeuvre spécialisée. Ces deux avantages, conjugués aux bienfaits concrets que procure l'éducation aux individus, ont provoqué un gonflement sans précédent des effectifs de l'enseignement primaire et suscité des investissements substantiels dans l'éducation aux niveaux secondaire et universitaire. Bien que des progrès certains aient été accomplis dans les années 50, le développement de l'éducation n'a abouti ni à une amélioration de la répartition du revenu et des services sociaux, ni à l'équilibre entre la capacité productive du système d'éducation et la capacité d'absorption du marché du travail.

La notion de développement s'est profondément modifiée pendant les années 60. Alors que les pays en développement consacraient toute leur énergie à élargir le "secteur moderne" de leur économie en absorbant les techniques industrielles du XXe siècle, il est apparu que ce secteur accaparait une part disproportionnée de capitaux rares, et que les petites entreprises traditionnelles étaient à tort méprisées et parfois indirectement pénalisées. La concentration des investissements de pointe dans les agglomérations a contribué à l'exode rural et a exacerbé dans certains cas le chômage urbain, dans la mesure où le secteur moderne ne pouvait pas absorber la main-d'oeuvre supplémentaire au rythme où elle arrivait. On a rapidement compris que la notion de croissance économique nationale ne suffisait pas à améliorer rapidement et réellement la situation des pauvres.

A la fin des années 60, on a compris qu'il ne fallait pas ramener la notion de "développement" à une conception étroite basée sur la production économique. En 1970, l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies a adopté une résolution affirmant : "Comme le but ultime du développement est d'offrir des occasions toujours plus grandes d'amélioration des conditions de vie pour tous, il est essentiel d'étendre et d'améliorer l'enseignement, la santé publique, la nutrition, le logement et la protection sociale et de sauvegarder l'environnement."[1] Cette approche du développement est orientée vers l'amélioration du bien-être de l'individu, essentiellement dans le domaine des biens et services nécessaires à l'élimination des conséquences de la pauvreté : malnutrition, maladie, analphabétisme et misère. Il ne s'agit pas là seulement d'un service social

[1] Voir Nations Unies, *Résolutions adoptées par l'Assemblée générale à sa Vingt-cinquième session, 15 septembre-17 décembre 1970*. Supplément No 28 (A/8028). (New York : ONU, 1971), p. 43.

aux populations marginales, mais de la clé de voûte de l'effort national de développement. La mise en valeur des ressources humaines ne contribue pas seulement à atténuer la pauvreté mais également, et dans une large mesure, à stimuler l'accroissement de la productivité et du revenu.

M. McNamara a souligné ce souci dans le discours qu'il a prononcé à Nairobi, en 1973 [2] : "La croissance ne profite guère aux pauvres, et ceux-ci à leur tour ne contribuent guère à la croissance" a-t-il dit. Il a ajouté qu'il n'était pas sage de faire porter tous les efforts sur le secteur moderne dans l'espoir que son taux de croissance élevé étendrait ses effets aux campagnes. Il faudra prendre des mesures d'aide en faveur des pauvres plus directes, en particulier en milieu rural. La notion de croissance a donc été élargie pour englober celle de répartition du revenu et de satisfaction des besoins essentiels de tous les membres de la société. Lors des Assemblées annuelles de la Banque et du Fonds monétaire international à Washington, en 1977, M. McNamara a énuméré ceux des besoins essentiels qui devaient être satisfaits pour que la pauvreté soit éliminée, à savoir, une alimentation suffisamment équilibrée, un toit et des vêtements, l'éducation, l'eau salubre et les soins de santé.

Cette approche générale du développement fait ressortir l'importance de l'éducation de trois façons interdépendantes.

- *L'éducation en tant que besoin essentiel de l'homme.* L'éducation doit permettre à l'individu d'acquérir une base générale de connaissances, d'attitudes, de valeurs et de compétences sur laquelle il puisse construire par la suite, même s'il ne poursuit pas son éducation formelle. Cette éducation de base le rend apte à apprendre à saisir les occasions d'améliorer son sort, à s'adapter à l'évolution sociale et culturelle et à participer à la vie politique, culturelle et sociale. A mesure qu'une société avance, l'éducation devient un moyen indispensable pour l'individu de s'identifier à sa propre culture.

- *L'éducation en tant que moyen de satisfaire d'autres besoins essentiels.* L'éducation influe sur les possibilités de satisfaction d'autres besoins essentiels (alimentation équilibrée, eau potable, services de santé et logement), de même que la satisfaction de ces besoins se répercute sur l'éducation. Le recul des maladies gastro-intestinales et parasitaires, par exemple, qui peut être obtenu par l'éducation, l'eau potable et les programmes de santé, accroît considérablement la valeur nutritive d'une quantité donnée de nourriture. Inversement, l'amélioration de la nutrition, en particulier chez les nourrissons et les jeunes enfants, améliore fortement leur capacité d'apprendre, les bénéfices qu'ils retirent de l'éducation et, en fin de compte, leur productivité et leur revenu. De même, pour que l'eau potable puisse jouer un rôle important dans l'amélioration de la santé, il est indispensable que ceux qui l'utilisent aient une certaine instruction et sachent s'en servir.

---

[2] Robert S. McNamara. *Discours prononcé devant le Conseil des Gouverneurs,* Nairobi, 1973. (Washington : Banque mondiale, 1973), p. 12 et 16.

• *L'éducation en tant qu'activité qui sous-tend et accélère le développement général.* L'éducation joue un rôle multiple. Premièrement, elle prépare et forme des travailleurs qualifiés à tous les niveaux à l'utilisation des capitaux, des techniques, des services et à l'administration dans tous les secteurs de l'économie. L'expérience a montré à maintes reprises qu'un projet de développement ne peut réussir si l'investissement en capital et le transfert technologique ne sont pas complétés par des facteurs humains. Il ressort en outre des études que la rentabilité économique des investissements dans l'éducation semble supérieure, dans la plupart des cas, à celle d'autres types d'investissement, et que les pays en développement en tirent de plus grands bénéfices que les pays avancés. Deuxièmement, en assurant l'existence de personnel qualifié, de méthodologies avancées et d'un cadre institutionnel, l'éducation facilite le progrès des connaissances aussi bien pures qu'appliquées. Troisièmement, à une époque où l'on prend conscience de la nécessité de sauvegarder l'environnement, de conserver et d'utiliser l'énergie à bon escient et d'établir un équilibre entre la population et les ressources naturelles, on considère l'éducation comme un moyen de faire progresser les mentalités et d'obtenir les connaissances et la main-d'oeuvre nécessaires pour résoudre les problèmes d'environnement. Quatrièmement, la croissance économique rapide, le progrès technique et l'évolution sociale modifient les rapports entre l'individu et la société et risquent de démanteler les liens traditionnels qui constituent le cadre social de l'individu. L'éducation, en aidant celui-ci à mieux se comprendre, à mieux connaître les options qui s'offrent à la société et à adopter une attitude critique sur la culture, lui permet de s'identifier avec sa culture en transformation et de trouver un rôle constructif dans la société.

★

L'apport de l'éducation est cependant limité par, notamment, l'ordre économique, le pouvoir politique et la structure sociale en vigueur. Certes, l'éducation atteint son maximum d'efficacité lorsque différents programmes et mesures interdépendants visant à améliorer la situation économique et sociale agissent simultanément, mais il ressort de l'expérience acquise par les pays en développement depuis 30 ans qu'en l'absence de réformes sociales délibérées, l'éducation n'a pas toujours pour effet de maintenir ou de renforcer le *statu quo*. Au contraire, l'élargissement de l'éducation provoque et facilite l'évolution de la situation sociale et politique en donnant aux individus par ailleurs désavantagés une certaine mobilité sociale et économique qui leur permet de renverser les barrières traditionnelles. Un individu qui comprend les notions de droits et d'actions politiques peut mobiliser activement les forces de changement, à l'échelon de la communauté et du pays.

Il faut donc voir dans l'éducation non pas un simple "secteur" du développement, parallèle à l'agriculture ou à l'industrie, par exemple, mais plutôt un élément omniprésent, qui doit être intégré horizontalement et verticalement à tous les efforts de développement. La

Conférence générale de l'Unesco a affirmé, lors de sa réunion de 1978, "qu'en raison de la complexité même des problèmes qu'elle doit contribuer à résoudre, l'éducation doit être conçue dans une perspective interdisciplinaire, comme facteur d'un développement multidimensionnel ayant l'homme pour agent et pour fin". [3] Cette notion a plusieurs conséquences. Premièrement, l'éducation doit couvrir un large spectre, tant par le contenu (allant des connaissances de base à la recherche de pointe et de la formation aux activités quotidiennes, aux techniques de production les plus avancées) que par la forme (des types d'enseignement formel les plus généraux aux types les plus spécifiques d'enseignement non formel, et des niveaux les plus simples d'éducation élémentaire aux spécialisations universitaires les plus poussées).

Deuxièmement, l'éducation générale est aussi essentielle à la réalisation des objectifs du développement que l'est la formation à des disciplines spécifiques. C'est ainsi que des études récentes font ressortir un rapport positif à trois pôles entre l'enseignement primaire, la vulgarisation agricole et la productivité agricole, et un rapport inverse entre la dimension de la famille et le niveau d'éducation des deux parents ou de la mère. Ce rapport n'était pas mis en évidence toutefois dans les pays où le niveau d'alphabétisation des femmes était le plus faible. De façon plus générale, la complémentarité de l'éducation générale et de la formation spécialisée est essentiellement liée à l'évolution rapide à laquelle on assiste dans les pays en développement. Il est nécessaire de combiner l'éducation générale et la formation spécifique pour permettre aux individus de s'adapter au changement et d'y participer de façon constructive.

Troisièmement, il conviendrait d'équilibrer les investissements dans l'éducation et la formation et les investissements dans les autres domaines, de façon que les individus éduqués puissent participer aux tâches productives d'une économie en développement.

Quatrièmement, l'équité dans le domaine de l'éducation va de pair avec le développement économique. Ainsi, l'amélioration de l'éducation en milieu rural peut promouvoir l'équité tout en contribuant à accélérer l'adoption de méthodes agricoles améliorées, le développement de l'industrie et le relèvement des revenus ruraux. De la même façon, en permettant aux femmes d'accéder à l'éducation, on institue une plus grande équité et on encourage le développement. On continue de sous-estimer le rôle que les femmes éduquées pourraient jouer dans la main-d'oeuvre et l'importance de leur éducation dans l'amélioration du bien-être et du planning familial.

[3] Unesco. *Textes de la Conférence générale, Vingtième session, Paris, 1978, Volume I, Résolutions.* (Paris : Unesco, 1979), p. 23.

Chapitre 2 : Situation en matière de développement de l'éducation

Objectifs et modes d'enseignement

Le rôle changeant et multiple de l'éducation dans le processus de développement oblige chaque pays à adopter un programme plus souple et plus général, assez varié pour répondre aux besoins de tous, mais suffisamment uniforme pour ne pas diriger les élèves vers des impasses ou des options de deuxième ordre. Cet idéal échappe encore à bien des pays et du reste, il y a quelques années encore, il n'était même pas considéré comme souhaitable. Mais devant l'importance que commence à revêtir l'éducation, les autorités s'efforcent délibérément d'harmoniser l'éducation à l'évolution des besoins. En outre, elles offrent davantage de possibilités d'éducation et de formation des adultes, à ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école ou qui doivent poursuivre leurs études ou leur formation dans le cadre de leurs métiers.

Dans ce contexte, les types d'éducation, formel, non formel et extrascolaire, font de nos jours figure non pas d'alternatives mais de compléments au sein d'un système unique. L'enseignement formel, institutionnalisé, contrôlé et hiérarchisé, allant du primaire au secondaire, puis au supérieur, est le mode d'éducation prépondérant. L'éducation extrascolaire, processus permanent, non structuré, au cours duquel chacun acquiert des connaissances, des aptitudes et des opinions, par l'expérience et par les contacts avec autrui, constitue une base importante, mais ne saurait remplacer l'enseignement et la formation formels et non formels. L'éducation non formelle, activité d'apprentissage organisée et systématique menée en dehors du système scolaire, n'est ni un autre système, ni un raccourci permettant d'éduquer rapidement toute une population, mais plutôt une deuxième chance de s'instruire pour ceux qui n'ont pu fréquenter l'école. Elle permet aux pauvres des campagnes ou des villes d'acquérir, dans le cadre de programmes de développement intégré, des connaissances et des qualifications utiles et présente un vaste éventail d'activités d'apprentissage associées directement à un métier. La conception et l'application de programmes visant à remplir ces objectifs sont une gageure si l'on songe à la diversité des besoins et à la rareté relative des individus à qui il est possible de faire appel.

Développement quantitatif de l'éducation

Tous les gouvernements savent qu'il est de leur devoir d'assurer, dès que possible, un enseignement de base à leurs administrés. A quelques exceptions près, l'enseignement primaire formel, qui va de trois à neuf ans, est le moyen qui a été choisi pour toucher la population d'âge scolaire. Généralement, le cycle dure six ans, mais certains pays pauvres ont réduit ce nombre, tandis que des pays à revenu intermédiaire et élevé l'ont augmenté.

Le nombre d'élèves inscrits dans les écoles primaires des pays en développement est passé d'environ 117 millions en 1960 à plus de

236 millions en 1975. De même, les taux moyens d'inscription au niveau primaire ont augmenté pour toutes les catégories de pays groupés selon leur revenu par habitant, mais le taux d'expansion diminue pour chaque période quinquennale (voir Annexes 1, 2 et 3). Si le développement de l'enseignement primaire a réduit la différence entre la population d'âge scolaire et le nombre effectif d'élèves inscrits dans les pays appartenant aux catégories de revenu les plus élevées, cela n'a pas été le cas dans les pays à faible revenu. Aussi, le nombre total d'enfants non scolarisés a-t-il augmenté (voir Annexe 4). Ces problèmes apparaissent encore plus dans les projections pour 1985 (voir Figure 1).

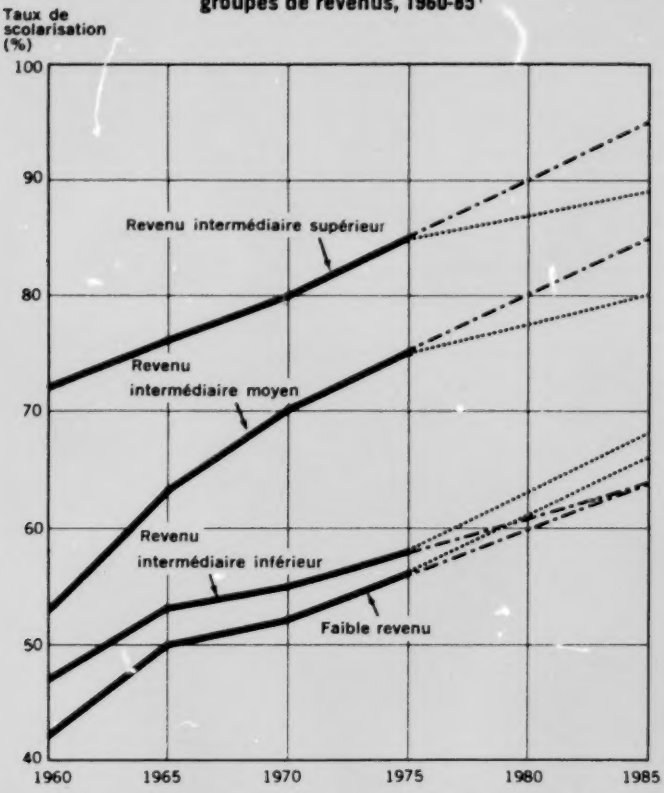
Pour que le nombre d'enfants non scolarisés de six à onze ans ne dépasse pas celui de 1975, il faut que les taux d'inscription atteignent 66% pour les enfants de ces âges dans les pays à faible revenu et 68% dans les pays à revenu intermédiaire inférieur. Si les inscriptions ne progressent pas plus rapidement qu'entre 1970 et 1975, ces modestes objectifs ne seront pas réalisés. Si les pays à revenu intermédiaire moyen et supérieur (plus de 521 dollars par habitant aux prix de 1975) maintiennent leur taux de 1970-75, le nombre d'enfants non scolarisés diminuera, et la proportion d'enfants scolarisés atteindra respectivement 80 et 89% d'ici à 1985.

Il est bien certain que les pays où l'enseignement primaire n'est pas encore universel[1] sont partagés entre, d'une part, le souci de prolonger les études et d'améliorer la qualité de l'éducation offerte aux élèves scolarisés et, d'autre part, le désir d'accroître les effectifs de l'enseignement primaire; en d'autres termes, il y a conflit entre la répartition verticale et la répartition horizontale des services. L'enseignement supérieur s'est développé plus rapidement que l'enseignement secondaire, qui lui-même, a progressé plus vite que l'enseignement primaire (voir Annexe 2). Ces différences s'expliquent notamment par le fait qu'au départ, rares étaient les élèves dans les établissements secondaires et supérieurs. Il est significatif que le même phénomène se soit produit dans les pays développés (les taux d'inscriptions des pays en développement sont toutefois encore bien inférieurs à ceux des pays développés) (voir Annexe 3). On peut se demander si dans certains cas, l'investissement dans l'enseignement secondaire et supérieur n'a pas été trop rapide, au détriment peut-être d'autres secteurs sociaux, et si les exigences des catégories les plus éduquées et les plus influentes, qui ont demandé pendant les années 60 que les pouvoirs publics accroissent les subventions à l'enseignement secondaire et supérieur, n'ont pas eu des effets négatifs aussi bien que positifs. Quoi qu'il en soit, depuis le début des années 70, de nouvelles notions de développement ont vu le jour et les gouvernements font preuve d'un esprit égalitaire croissant qui tend à privilégier la démocratisation de la répartition de l'éducation, en particulier aux niveaux inférieurs.

[1] On parle d' "enseignement primaire universel" lorsque tous les enfants de 6 à 11 ans sont inscrits à l'école.

Figure 1

Taux de scolarisation des enfants de 6 à 11 ans pour différents groupes de revenus, 1960-85[1]



-------- Projections supposant que l'écart entre la population d'âge scolaire et le nombre d'enfants scolarisés demeure constant au niveau de 1975

-·-·-·- Projections basées sur des taux d'expansion égaux aux taux de 1970-75

[1] Voir définition des groupes de pays par revenus à l'Annexe 1.

Malgré l'importance accordée par les pouvoirs publics à l'accès à l'enseignement public et bien qu'ils en comprennent le caractère politique, dans de nombreux pays, un pourcentage élevé d'enfants continue à fréquenter des établissements privés. On ne possède que des chiffres fragmentaires sur l'enseignement privé car il est difficile d'obtenir des renseignements et il existe une grande variété parmi les

établissements privés. Cependant, il semble que la proportion d'élèves inscrits dans des établissements privés ait légèrement reculé entre 1965 et 1975, tant au niveau primaire que secondaire général. Toutefois, dans cinq pays au moins, la proportion d'élèves fréquentant des établissements privés en 1975 était égale ou supérieure à 50%, et dans 14 pays, cette proportion était de 25% ou plus (voir Annexe 16). De même, la proportion d'élèves inscrits dans des établissements secondaires privés était égale ou supérieure à 50% dans sept pays et à 25% dans 28 pays. Ces proportions varient fortement suivant les régions. Alors que l'enseignement privé est très répandu en Amérique du Sud et en Afrique, et ne recule que très faiblement, il l'est relativement peu en Asie, en Europe, au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, régions où il est en diminution.

Développement qualitatif de l'éducation

Pendant les années 60, les plans et programmes d'enseignement visaient non pas à réformer l'enseignement mais à accroître les effectifs. Certains pays fraîchement indépendants ont commencé à remplacer des éléments étrangers de leurs programmes d'études par des éléments liés à leur culture et à leur situation nationales, mais ces changements ont laissé subsister d'autres aspects des systèmes éducatifs, notamment les cycles d'études, la langue d'enseignement, le calendrier scolaire, les méthodes pédagogiques et les examens.

Cependant, certaines tendances se sont dessinées au cours des années 60 : affirmation vigoureuse de l'autosuffisance et de l'identité nationale, élargissement de la notion de développement et désir de mettre le système éducatif à même de répondre à l'accroissement de la demande. Vers la fin des années 60 et au début des années 70, les plans de développement de l'éducation mettaient l'accent sur les objectifs qualitatifs. L'analyse de plus de 35 plans intéressant 17 pays a fait ressortir les caractéristiques dominantes suivantes : 1) souci de justice sociale, 2) développement de l'enseignement des sciences, 3) amélioration de l'efficacité interne et externe du système scolaire,[2] 4) harmonisation de l'enseignement aux besoins du pays, par les biais des manuels scolaires, par exemple, ou par la refonte des programmes d'études, la réforme du système et l'orientation des universités vers la recherche sur les problèmes autochtones, et 5) renforcement des services de gestion et de recherche sur l'éducation.

Les nouvelles tendances l'emportaient dans trois secteurs : adéquation de l'éducation, utilisation des langues et institutionnalisation du développement de l'éducation. La question de l'adéquation de l'éducation découle du rôle joué par l'enseignement dans l'identification et le maintien des traditions historiques, culturelles et religieuses et dans la satisfaction des besoins d'un pays en tant qu'entité moderne en évolution. Il fallait donc repenser entièrement le contenu de l'enseignement en vue d'affirmer son "caractère national" dans le

[2] "L'efficacité externe" désigne les effets de l'éducation sur l'évolution économique et sociale de l'ensemble de la communauté.

sens de "l'authenticité et du caractère moderne" qui "se conjuguent effectivement, dans le rejet, au plan des structures comme à celui des contenus, des schémas importés et des formules toutes faites." [3] La notion d'adéquation de l'éducation a trait non seulement aux liens entre la vie et la culture nationales et le monde extérieur, mais également aux besoins éducatifs des différents groupes de population d'un même pays, en particulier en milieu rural, parmi les femmes, les migrants et les groupes ethniques.

Dans les pays où l'enseignement est dispensé dans une langue étrangère, on cherche, dans cet esprit, à remettre en honneur les langues nationales. Certes, c'est un problème politique et culturel délicat, mais dans de nombreux pays, des programmes de recherche et de refonte des programmes visant à réintroduire les langues autochtones dans l'enseignement ont déjà été lancés. Dans certains pays comme le Mali, des bureaux de langue et littérature ont été créés pour coordonner la politique des langues, l'alphabétisation et les programmes d'études. Dans d'autres pays, comme l'Egypte, on encourage les efforts tendant à créer un vocabulaire technique spécialisé dans la langue nationale. Cependant, l'accent placé sur les langues autochtones peut réduire les chances que possède un individu de poursuivre son éducation et limiter l'accès de groupes ou de pays spécifiques à la masse des connaissances internationales.

De nombreux pays en développement s'acheminent vers l'utilisation des langues autochtones dans les premières années de l'éducation formelle, car les élèves apprennent plus facilement à lire dans une langue qu'ils parlent déjà. Il n'est pas prouvé, toutefois, que les élèves apprennent plus facilement une deuxième langue s'ils savent déjà lire dans leur langue maternelle. Au contraire, il ressort de certaines études qu'un individu n'a guère de chance d'apprendre à lire une deuxième langue s'il n'en a pas au préalable une connaissance orale. Quoi qu'il en soit, les programmes bilingues ne semblent pas retarder le développement des enfants dans leur langue maternelle. Chez les adultes, les cours d'alphabétisation sont généralement donnés dans la langue locale, car on ne cherche pas à leur enseigner une deuxième langue. L'utilisation des moyens audio-visuels peut se révéler nécessaire dans les cas où les individus ne peuvent pas apprendre à lire dans une langue parlée communément.

Les tentatives qui ont été faites à maintes reprises pour utiliser les langues autochtones se sont heurtées à des problèmes pratiques. Dans de nombreux pays, il est difficile d'établir une politique des langues claire et réalisable du fait de la combinaison des langues internationales, régionales et locales. Ce conflit n'oppose pas seulement langues nationales et langues étrangères, mais aussi langues nationales et langues locales. Aux niveaux plus élevés de l'enseignement formel et de la formation des techniciens et des cadres, il est difficile d'employer les langues locales, même si elles sont pratiquées sur l'ensemble du territoire. Au niveau secondaire, par exemple, il

[3] Résolution adoptée à la Conférence des ministres africains de l'éducation à Lagos, Nigéria, 1976, par. 2.4(ii) et (iii).

n'est guère possible de passer à la langue nationale si le pays a toujours utilisé des livres et des professeurs étrangers, fournis souvent dans le cadre de programmes d'assistance technique. Dans l'enseignement supérieur, la nécessité de s'adresser à l'extérieur pour acquérir des connaissances et une formation avancée et l'évolution constante de la recherche soulèvent d'autres difficultés.

Pour nationaliser le système éducatif, pour l'adapter aux besoins du pays et pour faire face à sa complexité, de nombreux pays ont créé des bureaux de planification, de recherche et de développement, généralement avec l'appui d'organismes internationaux. Malheureusement, un grand nombre de ces bureaux manquent de personnel qualifié, de plans de développement nationaux et de données de base, les organismes d'exécution ne sont ni assez motivés ni assez compétents et les différents échelons du pouvoir ont des vues divergentes sur les politiques et programmes d'éducation. Ces dernières années, toutefois, les pays se sont efforcés de réaliser un accord général sur les directives concernant le développement de l'éducation. C'est ainsi qu'en 1969, une commission présidentielle a été créée aux Philippines. Cette commission a été chargée d'effectuer une enquête sur la situation de l'éducation et sur les rapports entre celle-ci et les objectifs de développement, et de formuler des directives sur le développement de l'éducation. En Côte d'Ivoire, le système éducatif a fait l'objet d'une analyse de grande envergure à forte participation nationale. Des analyses du même type ont été menées au Kenya par le Comité national sur les objectifs de l'éducation, au Pérou par la Commission pour la réforme de l'éducation, au Liban par le Centre national de recherche pédagogique et dans d'autres pays par des organismes analogues.

Si l'on note un désir croissant d'améliorer la qualité de l'enseignement, de nombreux problèmes d'application des innovations continuent de se poser. Pendant les prochaines décennies les gouvernements s'efforceront sans doute d'harmoniser les systèmes éducatifs aux besoins du pays en élaborant de nouveaux programmes d'études, en produisant et distribuant du matériel pédagogique de meilleure qualité, en formant les enseignants aux nouvelles méthodes, en utilisant les langues autochtones partout où cela est possible et, surtout, en mettant au point des services nationaux d'analyse, de conception et de gestion du système éducatif.

Principaux problèmes confrontant le développement de l'éducation

L'enseignement s'est beaucoup développé depuis les années 50 : les effectifs ont augmenté à un rythme sans précédent, des cadres locaux ont été formés, et les systèmes et établissements d'enseignement sont mieux organisés et desservent maintenant des régions auparavant négligées. Malgré ces résultats remarquables, et, dans une certaine mesure, à cause d'eux, le développement de l'éducation est confronté à des problèmes d'une grande complexité. Premièrement, des centaines de millions de personnes n'ont toujours pas accès à l'éducation de base : 250 millions d'enfants et 600 millions d'adultes vont rarement, voire jamais, à l'école. "L'explosion sco-

laire" pèse sans cesse plus lourd, à mesure que la proportion des jeunes dans la population du tiers monde augmente et que la demande d'éducation l'emporte sur les moyens matériels. En outre, les possibilités d'éducation ne sont pas équitablement réparties à l'intérieur des pays. Deuxièmement, le manque d'efficacité maintient à la fois le nombre d'élèves à l'école et la qualité de l'éducation en dessous de ce qu'ils devraient être étant donné les fonds disponibles. Ainsi, la moitié seulement de tous les enfants entrant à l'école primaire arrive en quatrième année, les redoublants occupent 15 à 20% des places et les résultats scolaires sont en dessous des espérances. Troisièmement, l'inefficacité externe fait qu'un fort pourcentage des élèves diplômés ou non, quittant l'école, ne trouvent pas d'emploi correspondant à leur formation. Quatrièmement, les cadres de gestion et l'envergure des recherches sur l'éducation sont très nettement insuffisants étant donné la complexité et l'importance capitale de ce domaine. On attend beaucoup de l'éducation, qui plonge ses racines dans plusieurs disciplines techniques et scientifiques, chacune ayant sa propre sphère de connaissances. Or, dans le tiers monde, la base et la capacité d'analyse et d'expérimentation dans l'éducation sont insuffisantes par rapport à la plupart des autres domaines. Il ressort de l'expérience que si les systèmes éducatifs ne sont pas bien gérés ni orientés vers la recherche, ils sont rapidement dépassés, sont source de gaspillage, et ne correspondent pas aux besoins nationaux. Enfin, les politiques et programmes d'expansion et d'amélioration du système éducatif sont freinés par la faiblesse des ressources qui leur sont allouées.

Tels sont les cinq principaux points qui sont analysés de façon plus approfondie dans les Chapitres 3 à 7. Après une description de la portée et de l'ampleur de chaque problème, il est proposé un ensemble de stratégies et de programmes pertinents.

Chapitre 3 : Expansion et égalisation des possibilités d'éducation

Nature et portée du problème

En décembre 1948, l'Organisation des Nations Unies a adopté la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Il est dit à l'Article 26 que "Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite".[1] Trois décennies plus tard, cet objectif est loin d'avoir été réalisé. Dans les pays en développement, moins de 65% des enfants de 6 à 11 ans sont inscrits à l'école, et la moitié seulement environ arrivent en quatrième année. Environ 38% des jeunes de 12 à 17 ans et 9% des jeunes de 18 à 23 ans sont scolarisés. Cette situation varie sensiblement suivant les régions et les pays (voir Annexe 7).

Si les tendances observées entre 1960 et 1975 se maintiennent, less taux de scolarisation des pays en développement seront en 1985, d'après les projections de l'Unesco, 68% pour les enfants de 6 à 11 ans, 42% pour les jeunes de 12 à 17 ans et 12% pour les jeunes de 18 à 23 ans. En outre, les disparités subsisteront entre les pays et les régions. Par exemple, dans sept seulement des 24 pays d'Amérique du Sud, soit 18% de la population de la région, le taux de scolarisation des enfants de 6 à 11 ans sera inférieur à 80%. Dans 28 des 46 pays d'Afrique, qui comptent 77% de la population de la région et 14 des 27 pays d'Asie, regroupant 88% de la population de la région, les taux de scolarisation tomberont en dessous de 80%. Le nombre absolu de jeunes non scolarisés des pays en développement augmentera en outre d'environ 30 millions. Pour que le taux d'inscription actuel de l'enseignement primaire se maintienne, les effectifs devront augmenter d'environ 30% entre 1975 et 1985.

De même, les possibilités d'éducation de base offertes à la population adulte comprise entre 15 à 45 ans sont tout à fait insuffisantes. Si le pourcentage d'adultes illettrés dans les pays en développement est tombé de 44 à 32% entre 1950 et 1975, leur nombre absolu ne cesse d'augmenter. De 544 millions en 1970, il est passé à environ 600 millions en 1978 et ne recommencera à diminuer qu'après l'an 2000. Pendant les années 50 et 60, plus de 100 pays avaient des programmes généraux d'alphabétisation des adultes. Les cours, qui étaient souvent présentés comme une alternative à l'enseignement primaire, étaient la plupart du temps assurés par des instituteurs. Devant leur peu d'efficacité, l'Unesco a lancé, à titre expérimental, à la fin des années 60, un programme d'alphabétisation fonctionnelle lié au travail et présentant une orientation plus sélective et plus déterminée. Les projets mis en route à cette occasion n'étaient pas

[1] Nations Unies. *Droits de l'homme. Recueil d'instruments internationaux des Nations Unies.* (New York : ONU, 1967).

destinés à la masse de la population. Pourtant, même en tant que projets pilotes, ils ont rarement été couronnés de succès.

Par ailleurs, les possibilités d'éducation sont inégales à l'intérieur même des pays, suivant le sexe, la région, le milieu (rural ou urbain), la situation socio-économique et, parfois, l'origine ethnique. De toutes les disparités, la plus grave pour le développement est celle qui repose sur le sexe. Si l'amélioration des conditions de vie générales est freinée par la croissance démographique, et si la situation sociale, économique et culturelle des femmes est un facteur déterminant du taux de fécondité, l'accès des femmes à l'éducation revêt une importance cruciale. Les chiffres relatifs aux pays en développement pris dans leur ensemble font ressortir de grandes disparités entre les effectifs masculins et féminins en 1977, alors que dans les pays développés, il y a pratiquement égalité (voir Annexe 7). Si pour les garçons, le taux de scolarisation était de 72% entre 6 et 11 ans, pour les filles, il n'était que de 56%. De même, les taux de scolarisation des garçons et des filles de 12 à 17 ans étaient respectivement de 44 à 32%. De 18 à 23 ans, ils atteignaient respectivement 11 et 6%. A l'intérieur de ces moyennes, la participation féminine est encore plus faible dans certains groupes régionaux et dans certains pays. En 1976, par exemple, sur tous les enfants inscrits en première année du primaire, le pourcentage de filles était de 16% en Afghanistan, 22% au Népal, 29% au Tchad et 34% au Pakistan (chiffres extraits de l'Annexe 8).

Il n'est pas toujours facile de discerner l'effet sur la scolarisation d'autres facteurs tels que les différences régionales, l'origine rurale ou urbaine, la catégorie socio-économique, parfois l'origine ethnique, car tous coexistent. Mais quelques exemples devraient suffire à illustrer les conditions qu'on retrouve un peu partout dans le tiers monde. En 1971, le taux de scolarisation moyen pour les agglomérations du Brésil était de 92%, mais il atteignait seulement 52% pour la population rurale. En 1974, selon des estimations préliminaires, le taux de scolarisation des six Etats du nord du Nigéria était de 14% au niveau primaire et 2% au niveau secondaire, tandis que dans les autres Etats pris dans leur ensemble, ils étaient respectivement de 76 et 6%. En 1971, l'Indonésie avait un taux national brut de scolarisation de 80% pour l'enseignement primaire et 18% pour les six années d'enseignement secondaire. La ventilation détaillée par niveau d'âge correspondant fait toutefois ressortir un écart d'environ 15 points de pourcentage entre les enfants des campagnes et ceux des villes pour la première année de l'enseignement primaire, écart qui passe à environ 40 points pour la dernière année de l'enseignement secondaire.

Un grand nombre d'obstacles s'opposent aux efforts visant à élargir et à égaliser les possibilités d'éducation, le plus évident et le plus fréquent étant le manque de ressources, non seulement financières, mais également matérielles et humaines. Ensuite, la situation géographique et démographique, la longueur des distances, la faible densité de la population, la rigueur de l'environnement et le manque de communications, rendent difficiles et coûteuses la tâche de

construire des écoles et de fournir des livres et du matériel ainsi que l'affectation de maîtres qualifiés. Par ailleurs, les caractéristiques culturelles et socio-politiques constituent encore un obstacle. Les autorités, par exemple, hésitent à étendre la scolarisation de peur de menacer des intérêts en place, et l'éducation des filles peut pâtir des facteurs culturels. Enfin, de nombreux pays n'ont pas les moyens analytiques et gestionnels de concevoir et d'appliquer des méthodes plus efficaces d'accroissement des effectifs et d'égalisation des chances d'éducation.

Dans le cas de la population non scolarisée, d'autres facteurs viennent compliquer les choses. En effet, il s'agit là d'une catégorie d'individus dispersés et aux besoins et aspirations hétérogènes; les besoins d'éducation et de formation sont nombreux, variés et à petite échelle; les avantages résultant en particulier de l'acquisition des connaissances nécessaires à la vie quotidienne ne sont pas évidents, de sorte que l'on ne sait pas dans quelle mesure la population est réceptive; enfin, les projets pilotes ne sont pas faciles à reproduire à vaste échelle.

Le degré de participation est déterminé non seulement par les possibilités offertes, mais également par leur utilité. Il n'est pas réaliste de croire que, dès qu'un service éducatif sera offert, les destinataires vont l'accepter automatiquement. Pour des raisons d'ordre social ou économique, certains groupes ne cherchent pas à tirer parti des possibilités d'éducation qui leur sont offertes ou estiment que leur coût d'opportunité est trop élevé. La faiblesse de la demande est évidente dans de nombreux projets où le peu d'inscriptions et les nombreux abandons montrent que les pauvres ne tiennent guère à "payer" le service proposé. Les types d'éducation jugés nécessaires par les planificateurs ne correspondent pas automatiquement à une demande effective de la part de certains groupes, soit pour tous leurs enfants, soit pour certains d'entre eux. Par exemple, certaines familles considèrent que l'éducation des filles n'est pas un besoin essentiel, car elles doutent qu'elle ait des conséquences bénéfiques, qu'elle les aide à trouver un mari, qu'elle facilite ultérieurement leur vie conjugale et qu'elle enrichisse leur vie spirituelle. Par ailleurs, le coût de la scolarisation peut être prohibitif pour les parents. En Inde, par exemple, 40% des enfants non scolarisés de 6 à 11 ans doivent travailler quasiment à plein temps pour compléter le revenu familial.

Mesures visant à améliorer l'accès à l'éducation

Il faut que tous les bénéficiaires éventuels habitant en tous points d'une région puissent accéder à l'éducation et que les taux de scolarisation soient analogues, pour les différentes catégories de population. Ces objectifs quantitatifs permettent aux responsables d'identifier les points faibles, de rationaliser les plans de distribution des services éducatifs et de fixer des normes compatibles avec les maigres ressources disponibles. L'amélioration des mécanismes visant à satisfaire les besoins d'éducation de base, la mobilisation de

ressources locales et la planification de la carte scolaire peuvent élargir l'accès à l'éducation. Si la situation est déjà satisfaisante à cet égard il faut alors chercher à réduire le coût par habitant. En même temps, il convient de veiller à ce que les services éducatifs soient adaptés à la société concernée et que leurs éléments soient de bonne qualité. Ces mesures sont examinées de façon plus détaillée ci-après.

Amélioration des ressources en vue de répondre aux besoins d'éducation fondamentale

Le premier élément d'une stratégie visant à élargir l'éducation de base est la souplesse des moyens d'accès à l'éducation. Dans un pays où l'enseignement primaire conventionnel ne touche pas tous les enfants d'âge scolaire, on tend à utiliser tous les moyens disponibles et à les adapter dans le cadre d'un système éducatif unifié. On commence également à mettre à l'essai des systèmes où les premières années ne sont pas uniformisées mais permettent cependant la poursuite des études. Au Bangladesh, par exemple, des ménagères alphabétisées instruisent des groupes d'environ 10 enfants pendant deux ou trois ans avant l'entrée à l'école ordinaire. En Afghanistan, en Mauritanie et au Nigéria, on essaie d'utiliser les écoles coraniques pour préparer les enfants aux études primaires conventionnelles. Le Soudan envisage d'adapter à la fois les écoles coraniques et les écoles communautaires à un cycle de quatre ans qui aboutirait, par l'intermédiaire de classes complémentaires pendant les cinquième et sixième années, à l'enseignement général. Il existe en outre un certain nombre de systèmes, où un noyau d'écoles qui n'assurent qu'un cycle de quatre ans dirige les élèves vers une école du même secteur où le cycle est de six ans. Cette approche offre un minimum de quatre années de scolarité à un maximum d'élèves et offre à tous la possibilité d'être sélectionnés pour poursuivre leurs études. L'Amérique du Sud a fait différentes expériences de ce type.

Deuxièmement, il faut trouver une solution de compromis entre l'élargissement horizontal de l'éducation pour satisfaire le besoin fondamental d'éducation et l'expansion qualitative au profit de quelques-uns, au moins à court et moyen terme, à l'intérieur des structures sociales existantes. Dans certains pays d'Afrique et d'Asie, où les groupes sociaux, tels que la famille élargie, sont très unis, l'"égalité des chances" peut signifier la possibilité offerte aux membres les plus doués de la famille, le plus souvent aux garçons les plus doués, de faire des études secondaires et supérieures, et non pas faire en sorte que chacun aille à l'école primaire.

Enfin, les ressources à la disposition de l'éducation de base peuvent être intelligemment mises à profit par le recours aux services de fonctionnaires, d'enseignants en dehors de l'école, d'étudiants, de travailleurs, de jeunes villageois, de retraités et de militaires, et par la mobilisation des collectivités. Au Sri Lanka, par exemple, les connaissances nécessaires à la vie quotidienne et à un travail productif sont enseignées à la majeure partie de la population rurale par l'intermédiaire des sociétés de développement rural.

Comment encourager l'initiative locale et l'auto-assistance

Les collectivités peuvent prendre des initiatives et mobiliser les ressources locales (main-d'oeuvre, matériaux de construction, fonds et enseignants), alors que celles-ci demeureraient inexploitées dans un système fortement centralisé. Le revers de la médaille est qu'on risque d'aboutir à une distribution inégale des maîtres qualifiés, des livres et du matériel et à une intensification de ces mêmes inégalités qu'on cherchait à réduire. Au nord-ouest du Brésil et au nord du Nigéria, par exemple, les taux de scolarisation et la qualité des facteurs tombent en dessous des moyennes nationales, en partie à cause de la faiblesse des revenus. Il est bien certain que le Gouvernement central doit fournir une assistance financière et technique jusqu'à ce que le progrès économique et social permette à la région de financer elle-même les activités d'éducation. Le danger de créer des écoles de second ordre est un autre problème associé à l'auto-assistance lorsque les collectivités peuvent et veulent créer des établissements d'enseignement mais ne reçoivent pas du Gouvernement central les facteurs d'éducation essentiels.

Carte scolaire

L'établissement de la carte scolaire nécessite des types centralisés et décentralisés de planification. Il fixe la répartition, la taille et la densité des établissements et, si possible le genre d'installations pédagogiques et autres qui peuvent être mises en place, sur la base d'un inventaire et d'une analyse des données démographiques, géographiques, sociales et économiques. Le succès dépend de la participation des autorités locales. Parce qu'elle assure une répartition équitable et efficace des ressources sur l'ensemble du territoire, la carte scolaire engendre des avantages à l'échelon national aussi bien qu'à l'échelon local.

L'établissement de la carte scolaire permet d'appliquer efficacement une politique visant à élargir le système éducatif de façon équitable. L'emplacement des nouvelles écoles peut être déterminé, par exemple, sur la base des besoins d'éducation de base, c'est-à-dire de façon à susciter le plus rapidement possible l'intérêt et la participation de populations qui ont été à peine touchées par le développement. Des logements pour le personnel et un internat peuvent être combinés avec les écoles dans les régions désavantagées. La politique de la construction peut également avoir un impact significatif sur l'expansion des locaux scolaires. Par exemple, s'il importe que des normes minimales soient appliquées et que les frais d'entretien soient pris en compte, il convient de ne pas négliger les avantages de plans bon marché qui peuvent être utilisés aussi bien en d'autres lieux. Pour accroître rapidement les effectifs, on peut construire une "première génération" d'écoles provisoires polyvalentes, suivie ultérieurement par une deuxième génération d'écoles plus durables.

Amélioration de l'efficacité interne

Pour améliorer l'efficacité interne, il faut dégager des ressources humaines et financières suffisantes pour élargir les possibilités

d'éducation et améliorer la qualité des services éducatifs. Cette question est examinée de façon plus détaillée au Chapitre 4.

Accroissement de la demande d'éducation

Dans les régions où la population est hostile aux études, on peut envisager des mesures spéciales en vue d'adapter les services éducatifs à la population concernée. Ces mesures sont, notamment, l'aménagement du calendrier scolaire en fonction des activités agricoles, la ségrégation des sexes à l'école moyenne dans certaines régions et la mise en place d'écoles mixtes ailleurs, les subventions pour l'achat du matériel pédagogique dans les régions pauvres et la demi-pension. On commence à penser que le moyen le plus efficace d'atteindre les jeunes non scolarisés consiste à lier l'éducation et la formation aux activités des adultes, telles que les travaux agricoles, les soins de santé, l'artisanat, le planning familial, l'économie domestique et les devoirs civiques. Dans certains cas, une approche générale, intégrée, de développement rural ou urbain, pourra être fructueuse, mais il n'est pas nécessaire d'associer l'ensemble des activités en un seul projet. Une telle approche est aléatoire car la plupart des adultes des pays en développement se soucient uniquement des besoins de la vie quotidienne, ou même parfois simplement de la survie, et seule une éducation qui contribue directement à améliorer leur existence éveillera leur intérêt de façon durable et réelle.

Dans les situations où il faut renforcer les mesures d'encouragement, les investissements ou le financement des dépenses ordinaires pour créer ou accroître la demande, il faut trouver un équilibre entre l'équité et l'efficacité. Si l'on est certain que les nouvelles places seront remplies, les objectifs d'efficacité et d'équité doivent normalement pouvoir être atteints par un établissement judicieux de la carte scolaire. Dans le cas contraire, il faut se demander s'il est sage d'investir des ressources limitées dans des régions incertaines où les coûts unitaires sont élevés, alors que le même investissement pourrait créer dans d'autres régions, par exemple, deux fois plus de places pour une population dont les besoins sont aussi importants et qui utilisera pleinement les ressources mises à sa disposition. Il importe donc de comprendre, avant d'investir, ce qui détermine la demande d'éducation, de façon à prédire le degré d'utilisation potentielle d'un service éducatif donné. Il est évident qu'il faut mettre au point des mécanismes permettant d'identifier et d'analyser les besoins tels qu'ils sont perçus par les "consommateurs" d'éducation et qu'il faut mettre en place des moyens de communication permettant aux planificateurs régionaux et centraux d'obtenir les renseignements dont ils ont besoin pour faire oeuvre utile. Cette analyse de marché peut faire appel aux ressources locales, telles que les collectivités, les travailleurs sociaux de village et de quartier, ainsi que les groupements de particuliers.

Egalisation de la qualité des éléments entrant dans le système d'éducation

L'égalité d'accès aux systèmes d'éducation ne signifie pas forcément l'égalité d'utilisation de ces ressources par les différents

groupes de population. Une fois que les places ont été offertes, il est nécessaire de déterminer quels éléments du système facilitent ou freinent l'obtention de types spécifiques de résultats scolaires, et de savoir si ces facteurs sont distribués de façon équitable. On sait que les facteurs scolaires (programmes d'études, pédagogie, maîtres, matériel pédagogique, installations matérielles) expliquent en partie les variations des résultats. Mais d'autres facteurs entrent en jeu, notamment l'origine familiale de l'élève, la jeune enfance et l'état de nutrition. Les facteurs d'éducation devraient donc être répartis également entre les écoles, et la qualité des maîtres, de l'enseignement et du matériel pédagogique doit être uniforme. Pour que les enfants désavantagés bénéficient des possibilités d'éducation auxquelles ils ont eu accès, il faut compléter leur expérience éducative et sociale de façon à compenser les désavantages dont ils sont victimes. Mais il ne faut généraliser ces efforts qu'une fois qu'ils auront fait leurs preuves à l'occasion d'opérations pilotes. Partout où cela est possible, les possibilités d'éducation doivent être combinées aux perspectives de progrès social et économique. Ainsi, les éléves auront les motivations nécessaires pour tirer pleinement profit de l'expérience éducative.

★

Les stratégies décrites ci-dessus doivent être considérées comme de simples éléments d'un plan global de répartition équitable et efficace de tous les facteurs du système éducatif, non seulement les locaux scolaires, mais également les enseignants, le matériel pédagogique, les équipements, etc. Dans l'éducation de base, le souci relatif d'accès à l'éducation, d'équité et d'efficacité est fonction du niveau de développement de l'éducation. Lorsque les taux de scolarisation sont faibles (moins de 30%), le principal, mais non pas l'unique, souci consiste à faciliter l'accès au système en construisant plus d'écoles pour attirer plus d'élèves. A mesure que les taux de scolarisation augmentent, et lorsqu'ils dépassent 70 à 80%, il faut s'efforcer de maximiser l'efficacité interne du système et d'assurer l'égalité dans la distribution des ressources. Les efforts visant à égaliser l'accès à l'éducation ne doivent cependant pas se relâcher lorsqu'il ne reste plus que 5 à 10% d'enfants non scolarisés, car c'est cette catégorie qui sera la plus difficile à atteindre et qui exigera sans doute des mesures spéciales. Au-delà du niveau élémentaire, on ne doit pas s'attendre que les pays en développement obtiennent des taux de participation de 100%. Il faut donc viser avant tout, non pas à ouvrir l'accès des niveaux supérieurs à tous, mais à renforcer l'efficacité interne et externe, la qualité de l'enseignement et l'accessibilité des possibilités d'éducation sans distinction de sexe, d'origine ethnique ou de catégorie sociale et économique.

L'issue dépendra en grande partie de l'intérêt porté par les autorités centrales et locales au double objectif d'éducation de base universelle et d'égalisation des possibilités d'éducation. Il faut également qu'elles soient prêtes à faire face aux différents groupes de

pression, pour qui une amélioration des possibilités d'éducation se traduirait par une perte de prestige, de pouvoir ou d'avantage comparatif. Si le Gouvernement n'a ni le désir, ni l'habileté politique nécessaires pour amener les parties intéressées à accepter les réformes, il ne sera pas en mesure d'appliquer pleinement les politiques et programmes novateurs et prometteurs.

Chapitre 4 : Efficacité interne des systèmes d'éducation

Nature et portée du problème

Le problème de l'efficacité interne de l'enseignement revêt deux aspects : le taux de déperdition scolaire et la qualité de la formation. La déperdition scolaire est une notion quantitative (c'est la somme des abandons en cours d'études et des redoublements), alors que la qualité de la formation se juge à celle des facteurs de production du système d'éducation et des résultats scolaires.

En ce qui concerne les abandons en cours d'études, les statistiques de l'Unesco indiquent une certaine amélioration des taux de longévité scolaire—c'est-à-dire du pourcentage d'élèves inscrits en première année du primaire qui passent dans les classes suivantes—pour les promotions d'élèves de 1965 et 1970. Dans 54 pays en développement, pris globalement, 50% environ de la promotion de 1970 n'ont pas atteint la quatrième année; dans les pays à faible revenu, 37% seulement de la promotion sont passés en cinquième année, stade auquel l'Unesco estime que l'alphabétisation devient permanente (voir Figure 2; pour les taux de longévité scolaire par pays, voir Annexe 10). L'Unesco peut donc conclure que le problème des abandons en cours d'études n'a rien perdu de sa gravité dans les pays en développement.

Cette déperdition scolaire est imputable non seulement aux abandons mais également à des taux élevés de redoublement, qu'on estime être de 15 à 20% dans l'enseignement primaire. Les écoles primaires auraient donc pu accueillir quelque 10 à 15% de plus d'enfants, sans coûts supplémentaires, si le nombre des redoublements était resté limité au minimum (voir Annexes 5 et 9).

On s'est servi au Tableau 1 des taux d'abandon et de redoublement dans 54 pays en développement pour établir un rapport entrées/sorties au niveau de l'enseignement primaire pour la période 1970 à 1975. Cet indicateur est le rapport entre le nombre effectif d'années-élèves jusqu'à la fin du cycle et la durée normale ou

Tableau 1

Ratios entrées/sorties dans 54 pays en développement, 1970-75

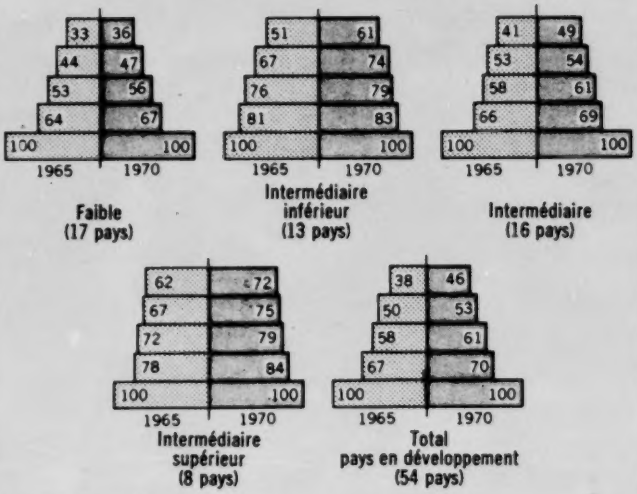
Groupe de revenu*	Nombre de pays	Médiane	Maximum	Minimum
Faible	17	1,98	5,16 (Burundi)	1,20 (Kenya)
Intermédiaire (inférieur)	13	1,67	2,03 (Thaïlande)	1,14 (Jordanie)
Intermédiaire	16	1,48	2,50 (République dominicaine)	1,03 (Corée)
Intermédiaire (supérieur)	8	1,30	2,38 (Gabon)	1,12 (Singapour)
Total	54	1,65	5,16	1,03

* Pour la définition du classement par revenu, voir l'Annexe 1.

Source: Données de l'Office des statistiques de l'Unesco, compilées par la Banque mondiale. **Evolution des effectifs scolaires: tendances et projections statistiques mondiales et régionales, 1960-2000** (Paris, juillet 1977).

Figure 2

Taux de longévité scolaire pour les promotions de 1965 et 1970 par niveaux de revenus[1]



Source: Comme pour le Tableau 1.

[1] Pour la définition du classement par revenu, voir l'Annexe 1.

prescrite de celui-ci. Etant donné qu'il existe plus ou moins un parallélisme entre le revenu par habitant d'un pays et l'efficacité de ses systèmes d'enseignement, on a groupé les pays par PNB par habitant. Toutefois, comme les deux dernières colonnes l'indiquent, il existe un écart important entre les rapports les plus élevés et les plus faibles dans chaque groupe. A quelques exceptions près, c'est aux pays les plus pauvres que l'inefficacité coûte le plus cher.

Redoublements et abandons sont un facteur d'inégalité des chances en matière d'éducation. Ils se produisent surtout parmi des élèves venant d'un milieu socio-économique défavorisé. Il est à noter qu'ils sont plus fréquents dans les zones rurales que dans les villes et chez les filles que chez les garçons. Le problème de la déperdition scolaire a été étudié de ce point de vue en 1970 par l'Unesco et le Bureau international de l'éducation et, à nouveau, en 1979 par ces mêmes organismes et par la Banque mondiale.

Une progression inefficace des élèves à travers le programme scolaire s'accompagne souvent d'une utilisation inefficace de maigres

ressources en enseignants et en locaux. Cependant, bien d'autres facteurs ont également un effet sur le ratio élèves/enseignants : la dimension des classes, le nombre d'heures de cours hebdomadaires donnés par les enseignants, la durée hebdomadaire des cours, etc. Entre 1960 et 1975, ce rapport a généralement augmenté dans l'enseignement secondaire et supérieur, mais a légèrement diminué dans l'enseignement primaire. Toutefois, il y avait des différences considérables entre les pays (voir Annexe 6). Par exemple, le nombre moyen d'élèves par maître varie entre 19 et 69 dans l'enseignement primaire et entre 9 et 39 dans l'enseignement secondaire. De même, les locaux sont sous-utilisés lorsqu'ils sont attribués à des classes plus petites que les normes prévues ou que les installations ne servent qu'une partie du temps pendant lequel une école peut être ouverte.

Le deuxième aspect de l'efficacité, la qualité de la formation et ses relations avec les facteurs quantitatifs, ne peut être mesuré avec autant de certitude. Il est donc nécessaire de partir de définitions soigneusement établies. Premièrement, il faut distinguer clairement entre facteurs d'éducation (inputs), produits (outputs) et résultats. Les *facteurs* d'éducation sont souvent un indicateur de la qualité de l'enseignement; on peut citer la dimension des classes, les qualifications des enseignants, les bâtiments et équipements éducatifs (y compris le matériel d'enseignement), et la durée de la scolarité. Par *produit*, au contraire, on entend l'acquisition des connaissances et le niveau d'éducation—à savoir connaissances professionnelles, comportement et attitude—mesurés par des examens, des diplômes ou de toute autre façon. Le *résultat*, enfin, est le résultat externe de la production—c'est-à-dire la capacité pour l'élève d'être socialement et économiquement productif.

Deuxièmement, il faut mesurer ces composantes de l'efficacité avec un certain degré de fiabilité et interpréter correctement les résultats, en particulier dans des études comparatives portant sur plusieurs pays.

Troisièmement, il est nécessaire d'établir la relation existant entre la qualité de l'enseignement et divers facteurs d'éducation pour déterminer quel genre de facteurs produit le meilleur enseignement. Les études comparatives internationales montrent toutes que la qualité des facteurs d'enseignement et de la formation est moindre dans les pays en développement que dans les pays développés. Par exemple, une étude effectuée par l'Association internationale pour l'évaluation de la réussite scolaire dans 19 pays sur les connaissances scientifiques acquises par les élèves montre que si, à la fin des études secondaires, les élèves sont censés avoir appris à peu près la même chose dans divers pays, les résultats sont beaucoup moins bons en moyenne dans chaque pays en développement que dans tous les pays développés.

Efficacité de l'enseignement

Dans un certain nombre d'études récentes visant à savoir dans quelles mesures les facteurs d'éducation déterminaient produit et résultat, on peut dégager trois conclusions.

Premièrement, tant les variables extra-scolaires—instruction des parents, milieu socio-économique, manières dont les enfants sont élevés, nutrition, soins de santé et éducation préscolaire—que les variables scolaires, telles que la qualité des enseignants et des manuels, influencent le niveau d'acquisition des connaissances.

Deuxièmement, les variables scolaires ont une plus grande influence sur les résultats obtenus par les élèves dans les pays en développement que dans les pays développés. En fait, c'est parfois l'ensemble des variables scolaires qui explique, beaucoup plus que le milieu social, le degré de réussite scolaire.

Troisièmement, c'est souvent sur les enfants venant de milieux socio-économiques défavorisés que les facteurs d'éducation ont les effets les plus positifs.

L'amélioration de l'efficacité de l'enseignement suppose donc celle de la qualité des facteurs d'éducation—programmes, méthodes pédagogiques, qualifications des enseignants, matériels didactiques et utilisation des moyens de communication—et de l'environnement, c'est-à-dire, par exemple, de la santé, de la nutrition et de l'éducation préscolaire.

Programmes et méthodes pédagogiques

On a l'habitude de considérer la mise sur pied des programmes scolaires comme l'un des principaux éléments de toute réforme de l'enseignement et l'une des méthodes privilégiées pour résoudre les problèmes d'éducation. Toutefois, les résultats n'ont souvent pas répondu aux espérances. Les raisons des échecs enregistrés sont bien connues. On a trop longtemps confondu réaménagement des plans d'études et révision des programmes par classe et par matière. "Les consommateurs" du système d'éducation comprenant souvent mal les innovations, leur résistent, n'en tiennent pas compte ou les présentent sous un faux jour. Les pays en développement réaménagent les programmes en se fondant simplement sur l'expérience acquise en Europe et en Amérique. Ils passent souvent de projets pilotes à l'application de programmes à l'échelle nationale sans prévoir les moyens complémentaires nécessaires tels qu'enseignants, manuels et ressources matérielles. En outre, de nombreux projets ne comportent pas les procédures de suivi et d'évaluation qui permettraient d'effectuer les révisions nécessaires.

La mise sur pied des programmes scolaires suppose une évaluation en profondeur des objectifs d'éducation en matière de produit et de résultat, une analyse et une organisation complexes des programmes et l'existence des manuels, du matériel didactique, des cours de formation et des bâtiments et équipements nécessaires. C'est à chaque pays qu'il revient d'arrêter ses plans d'études, mais certains principes généraux peuvent être appliqués. Premièrement, les programmes doivent refléter la structure du savoir—c'est-à-dire les principaux concepts, et les grandes relations et théories des diverses disciplines. Deuxièmement, ils doivent faire une part à la dynamique de l'acquisition des connaissances (observation, mesure, classement, induction, déduction, vérification, appréciation, etc.).

Troisièmement, le niveau de l'exposé doit être adapté au stade de développement de l'élève. Enfin, le programme doit utiliser l'environnement de l'élève pour la démonstration et l'application de son contenu. Il faut éviter que les programmes diffèrent selon les milieux, autrement, certains groupes de la population n'auraient pas les mêmes chances que les autres d'accéder aux niveaux supérieurs d'enseignement.

La réforme des programmes scolaires suppose également une amélioration des processus d'enseignement et de formation : il faut par exemple mettre l'accent sur la découverte, les sciences nouvelles, les activités pratiques et l'expérimentation. En l'état actuel de la psychologie, il n'est pas possible de dégager des théories de l'acquisition des connaissances et de la formation permettant de construire un cadre pédagogique pour le réaménagement des programmes, mais on peut formuler à titre indicatif certains principes directeurs. Il faut maintenir un équilibre entre la théorie et la pratique. Le contact avec des objets matériels est nécessaire à l'élève au stade concret du développement intellectuel. En outre, il stimule la curiosité et fournit une motivation. En même temps, pour assimiler l'information fournie par les expériences concrètes, l'élève, pour pouvoir l'interpréter, a besoin d'une structure conceptuelle et d'un moyen de communication. L'acquisition des connaissances par les méthodes actives n'étant pas le seul mode valable d'éducation, d'autres méthodes, comme l'enseignement ex cathedra, peuvent également être utiles. Toutes les études montrent que l'enseignement ex cathedra est tout aussi efficace que la pédagogie active, bien que celle-ci semble permettre un développement supérieur des aptitudes cognitives, telles que le raisonnement logique et la pensée créatrice. L'éducation étant un processus continu, la démarche la plus réaliste consiste à diviser un programme d'études en petites unités constituant un système presque continu plutôt qu'en année scolaire. Ce procédé débouche sur l'application pratique du concept de programme sans classe. Enfin, le rythme d'acquisition des connaissances n'est pas le même chez tous les élèves et diffère selon les conditions matérielles. Organiser le travail des étudiants selon le quotient d'assimilation qui leur est propre est une bonne méthode pédagogique.

Efficacité des enseignants

Les études des organisations internationales fondées sur la documentation relative à l'efficacité des enseignants, dont l'une a été commanditée par la Banque mondiale, indiquent que la sélection et la formation des enseignants contribuent considérablement à améliorer les résultats scolaires. On peut discerner les tendances suivantes. Premièrement, il existe un lien certain entre la personnalité de l'enseignant—sa stabilité émotionnelle, son ouverture à autrui et son dévouement—, d'une part, et ses aptitudes pédagogiques et les résultats qu'il obtient des élèves. Les enseignantes sont souvent plus satisfaites de leur profession que leurs homologues masculins mais l'efficacité relative des unes et des autres dépend de la classe et de la matière. Deuxièmement, il ne semble guère possible de prouver

que le choix d'enseignants venant du même milieu socio-économique que leurs élèves soit un facteur de succès. Troisièmement, les qualifications des enseignants—certificat d'aptitude, références, réussite professionnelle et connaissances—ont tendance à avoir une influence positive sur leur comportement, mais rien ne confirme qu'il soit nécessaire d'avoir sans cesse plus d'exigences à ce sujet. Qui plus est, dans certains pays, la formation des enseignants n'a pas eu d'incidence positive sur le pourcentage de réussite scolaire. Plutôt que d'exiger des enseignants un grade universitaire supplémentaire ou d'accepter celui-ci en équivalence d'un diplôme professionnel, il vaut mieux améliorer les méthodes de formation et de sélection et développer le savoir et les aptitudes professionnelles des intéressés dans des domaines précis. Des méthodes et techniques générales telles que le micro-enseignement,[1] qui encouragent les stagiaires à se noter eux-mêmes et leur permettent d'acquérir une formation pratique sont de nature à modifier dans le sens souhaité le comportement des enseignants. Quatrièmement, les élèves ont besoin, pour réussir, de pouvoir compter sur les professeurs. Enfin, le perfectionnement en cours d'emploi augmente l'efficacité pédagogique, en particulier après quelques années d'expérience de l'enseignement.

Bien que l'on connaisse les liens entre qualité des enseignants et efficacité de l'enseignement, la plupart des pays en développement continuent d'avoir un pourcentage élevé d'enseignants non qualifiés, des programmes de formation pédagogique mal conçus et insuffisamment dotés en matériel et des programmes de perfectionnement en cours d'emploi qui ne sont que des palliatifs. Les solutions qui peuvent être apportées à ces problèmes sont complexes. Il faudrait développer les moyens de formation, systématiser le perfectionnement en cours d'emploi en en faisant un processus continu, améliorer la qualité des programmes de formation en y incluant des méthodes et des techniques de sélection et d'enseignement qui ont fait leurs preuves, en orientant la formation vers l'acquisition de connaissances spécialisées et la création d'attitudes favorables, et en fournissant à l'enseignant les ressources dont il a besoin pour améliorer la qualité de son enseignement, notamment des directives, des services consultatifs, des programmes radiophoniques et télévisés, des bulletins, des cours par correspondance, et des centres de ressources pédagogiques.

Matériels d'enseignement

Les pouvoirs publics peuvent consacrer plus d'efforts et de ressources à la conception, à la production et à la diffusion de

[1] Le micro-enseignement consiste pour le maître stagiaire à donner à un petit groupe d'élèves un cours de cinq à dix minutes portant sur une matière ou comportant l'application d'*une* méthode pédagogique. Le cours est généralement enregistré sur vidéocassette et le stagiaire, son professeur, et parfois ses condisciples en font des observations; le stagiaire réaménage et refait ensuite son cours en utilisant ce qui a été dit, jusqu'à ce que le cours soit au point.

matériels d'enseignement, y compris de l'équipement et des manuels. Par exemple, on a pu voir, aux Philippines, que des investissements suffisants pour que le rapport élèves/livres passe de 10:1 à 2:1 permettraient d'améliorer de 12% les progrès constatés chez les élèves à la fin de la première année en arithmétique, en sciences et dans la langue d'enseignement. En fait, il est établi que la fourniture de manuels est, parmi les facteurs de réussite scolaire, celui qui a le plus constamment des effets positifs. Cependant, à part la formation d'enseignants qualifiés, la publication de manuels reste l'élément le plus coûteux d'une norme minimum d'éducation. Aussi n'est-il pas surprenant de voir que trop peu de manuels sont distribués dans les pays à faible revenu et de n'en pas trouver du tout dans de nombreuses zones rurales.

L'efficacité de tout programme de production de matériels didactiques est subordonnée à la réunion de certaines conditions au sein du système d'éducation lui-même : il faut qu'il y ait un consensus sur les plans et programmes d'études; il faut disposer d'experts pour concevoir, préparer et évaluer ces matériels, et il faut que les enseignants apprennent à s'en servir. Cependant, d'autres facteurs jouent également un rôle important : études de marché, politique de commercialisation, moyens d'impression et de production, approvisionnement en papier, et organisation de la distribution, par exemple.

Moyens de communication et enseignement à distance [2]

L'emploi des moyens de communication, en particulier la radio, s'est de plus en plus répandu vers la fin des années 70. L'évaluation des coûts et des résultats indique que les média peuvent contribuer à la réalisation de trois objectifs. Premièrement, les cours par radio accroissent l'efficacité du système scolaire : ils permettent de mieux enseigner les matières traditionnelles et des matières pour lesquelles on ne dispose pas de maîtres qualifiés, complètent la réforme des programmes et réduisent les taux de redoublement chez les enfants qui apprennent lentement. Au Nicaragua, par exemple, l'enseignement des mathématiques par la radio s'est accompagné d'une réduction du taux de redoublement. Deuxièmement, les média, utilisées généralement en combinaison avec des matériels imprimés, permettent de toucher des personnes qui ne peuvent assister à des cours. Des projets de ce type sont en cours en République dominicaine, au Kenya, en République de Corée, à Maurice et dans de nombreux autres pays. Troisièmement, l'emploi des moyens de communication diminue les coûts de l'enseignement si le nombre des usagers atteint un certain niveau minimum.

[2] L'enseignement à distance comprend le télé-enseignement et les cours par correspondance. Il remplace le maître et l'école par une combinaison de moyens techniques (radio, télévision et correspondance), de manuels et de contacts personnels occasionnels.

Tableau 2

Emplois de la radio dans l'éducation formelle

Stratégie	Objectifs		
	Meilleur accès	Meilleure qualité	Réduction du coût
Enseignement complémentaire à l'école Cours intermittents que le maître ne serait pas capable de donner.	Non	Peut-être	Non
Enseignement direct à l'école La plupart des cours dans une ou plusieurs matières sont donnés par radio.	Non	Oui	Généralement non
Programme complet Les cours dispensés sont suffisants pour que l'enseignant qualifié puisse être remplacé par un moniteur.	Peut-être	Peut-être	Peut-être
Enseignement à distance Combinaison de moyens techniques (radio, correspondance), de manuels et de contacts personnels occasionnels permettant de remplacer l'enseignant et l'école.	Oui	Généralement non	Oui

Source: Dean T. Jamison et Emile G. McAnany, **Radio for Education and Development.** (Radio pour l'éducation et le développement) (Beverly Hills, California et Londres: Sage Publications, 1978), p. 134.

Nous avons envisagé, pour la poursuite de ces objectifs, quatre stratégies sur lesquelles nous donnons des renseignements au Tableau 2. Les résultats varient selon la stratégie définie. Les projets d'enseignement par radio, s'ils sont convenablement conçus et bénéficient de l'appui voulu, peuvent augmenter considérablement l'efficacité. Le développement des communications par satellites et des réseaux de distribution d'électricité accroîtront certainement les possibilités que la télévision offre en tant que moyen d'éducation. Toutefois, la plupart des pays n'accorderont pas la préférence à la télévision à cause des frais élevés d'investissement, d'entretien et d'exploitation.

Correction des facteurs préscolaires

Comme nous l'avons fait observer plus haut, l'efficacité des facteurs scolaires d'éducation dépend en grande partie de ce que sont déjà les enfants lorsqu'ils arrivent à l'école. Il est de plus en plus prouvé que les enfants d'âge préscolaire qui viennent de milieux pauvres dans les pays en développement obtiennent de mauvais résultats à la plupart des tests d'aptitude par rapport aux enfants élevés dans des groupes à revenu plus élevé. A mesure que les écoles du premier degré se multiplieront et que, comme le veut l'égalité des chances, le nombre d'élèves venant de familles à faible revenu qu'elles accueillent s'accroîtra, elles devront faire face à une détérioration croissante de la "matière première" arrivant dans le système. Il faut donc identifier les facteurs critiques déterminant les

aptitudes des enfants d'âge préscolaire qui peuvent être influencés par des moyens politiques d'action que les gouvernements ont généralement à leur disposition. De ce qui a été publié sur cette question, il semble ressortir que les plus importants de ces facteurs sont la nutrition, la santé et l'environnement social au cours des premières années.

Le premier de ces facteurs, la malnutrition, a des effets négatifs sur le comportement intellectuel et l'activité psychomotrice d'une grande proportion d'enfants des pays en développement. Des études ont montré que les carences nutritionnelles graves au cours de la première enfance empêchent une croissance et un fonctionnement normaux du cerveau; que des carences modérées réduisent la capacité d'apprendre et que la malnutrition peut influencer très profondément le comportement en provoquant des modifications dysfonctionnelles de l'attention, de la réactivité, de la motivation et des émotions.

Deuxièmement, les enfants venant de milieux socio-économiques pauvres sont gravement handicapés par un mauvais état de santé; ils sont atteints de diarrhées d'origine parasitaire ou infectieuse, de maladies transmises par l'air, etc. Un mauvais état de santé, en modifiant défavorablement la réactivité de l'enfant à son environnement, compromet en même temps son développement cognitif.

Troisièmement, l'environnement social de l'enfant au cours de ses premières années a des effets sur son développement cognitif et affectif et sur ses relations avec autrui. Une étude montre, par exemple, que les relations d'un enfant avec l'adulte qui prend soin de lui au cours de ses deux premières années influencent considérablement sa motivation, ses espérances de succès et ses aptitudes cognitives pendant sa scolarité. Naturellement, ces trois facteurs sont liés entre eux. De même que la malnutrition prédispose aux maladies, celles-ci contribuent à la malnutrition. De même, la dénutrition et un mauvais état de santé peuvent provoquer chez l'enfant une apathie qui, à son tour, réduit l'intérêt que l'adulte lui porte et, par conséquent, l'action qu'ils peuvent exercer réciproquement l'un sur l'autre. Ces problèmes sont encore aggravés par la croissance rapide de la population. Dans les familles nombreuses et où les naissances sont rapprochées, les enfants ne reçoivent souvent pas toute la nourriture, tous les soins de santé et toute l'attention dont ils auraient besoin.

L'amélioration de l'environnement préscolaire est en grande partie subordonnée à l'application de toute une politique visant à atténuer les privations tenant au milieu socio-économique et à remédier à divers problèmes : qualité nutritionnelle de l'alimentation, eau, niveau d'hygiène et logement, et services préventifs et curatifs de santé. Certaines mesures qui relèvent de l'éducation peuvent toutefois améliorer la qualité de l'environnement dans lequel l'enfant vit, chez lui et à l'extérieur, avant d'aller à l'école. Premièrement, on peut agir sur l'environnement à la maison de diverses façons : amélioration de l'état de santé, de la nutrition, de la manière d'élever les

enfants, éducation de la population, tant par des programmes destinés aux adultes que par des cours dans les écoles primaires et secondaires, et emploi, au niveau du village, de vulgarisateurs polyvalents pouvant dispenser aux parents une formation en matière de santé, de nutrition et de vie familiale. Deuxièmement, il est possible de rendre plus favorable l'environnement que l'enfant trouve hors de chez lui grâce à des programmes préscolaires compensateurs, à des garderies ou à d'autres arrangements communautaires semblables conçus sur une grande échelle. La multiplicité des besoins et des priorités en matière d'éducation fait que seuls les pays où l'enseignement primaire est devenu presque universel peuvent se permettre d'envisager une expansion verticale de leur cycle primaire en y intégrant une ou deux années d'éducation formelle préscolaire.

Etant donné que toute la période de l'enfance, qui comprend les années de scolarité, peut être marquée par un mauvais état de santé et une alimentation déficiente, l'école primaire devrait servir de cadre à certains des efforts visant à améliorer la santé et la nutrition. En outre, les écoles primaires, à cause de leur caractère communal, constituent peut-être l'un des intermédiaires les plus efficaces pouvant être utilisés pour la distribution d'un complément nutritionnel et pour la lutte préventive contre les maladies courantes.

Accroissement de l'efficacité de l'éducation

Nous avons, jusqu'à présent, parlé d'un certain nombre d'éléments d'éducation dont la présence permet d'améliorer la qualité de l'acquisition des connaissances. Il reste à examiner comment des options politiques peuvent améliorer l'efficacité sur le plan quantitatif. Comme il s'agit essentiellement de questions touchant à l'organisation du système, leur solution exige une action administrative plutôt que de gros investissements.

Progression des étudiants à travers le système

Il est possible de rendre plus efficace le flux du système—c'est-à-dire d'améliorer le rapport facteurs d'éducation/résultat—en réduisant les taux de redoublement et d'abandon. Tout d'abord, il faut étudier attentivement les critères formulés pour le passage d'une classe à une autre lorsque le nombre de redoublements est exagérément élevé, de façon à pouvoir le réduire, en particulier dans les classes les plus basses, soit en exerçant un contrôle de type examen de passage, soit en modifiant les normes imposées pour les adapter au niveau des élèves. Il est impossible de dégager d'une étude des diverses pratiques suivies en matière de passage d'une classe à une autre la preuve que le redoublement est plus efficace que le changement de classe ou qu'il améliore soit le niveau moyen, soit l'homogénéité de la classe. Bien au contraire, le redoublement a un effet défavorable sur l'attitude de l'élève et sur l'idée qu'il se fait de lui-même. Deuxièmement, les redoublants peuvent bénéficier d'un enseignement spécial comportant des plans d'études, des matériels didactiques et des méthodes appropriés. Troisièmement, étant donné que le fond du problème n'est pas tant d'assurer un changement de

classe que d'éviter l'échec, la solution consiste, en dernier ressort, à améliorer l'environnement scolaire pour réduire redoublements et abandons. Quatrièmement, il faut identifier les causes d'abandons et mettre en oeuvre des mesures de nature à accroître la rétribution de l'éducation et le pouvoir d'attraction de l'école. Ces stratégies ont été étudiées au Chapitre 3.

Ratio élèves/enseignant

Les traitements des enseignants représentant 80 à 90% (et parfois plus) des dépenses ordinaires du budget de l'éducation, il importe que le ratio élèves/enseignant reste aussi proche que possible des normes acceptables. Dans certains pays, l'horaire de travail de l'enseignant est si léger qu'il peut être augmenté sans que l'efficacité en souffre. Toutefois, la dimension de la classe demeure la variable la plus importante. Une étude chilienne, fondée sur des données tirées du budget, indique qu'une augmentation de 15% de la dimension moyenne des classes aurait pour effet de réduire de 5% le budget annuel de l'éducation, ce qui permettrait de dégager une bonne partie des ressources nécessaires à une grande réforme de l'enseignement. Jusqu'à un certain point, l'augmentation de la dimension des classes n'implique pas nécessairement une réduction de la qualité de l'éducation.

Après avoir étudié la documentation pertinente et les conclusions des chercheurs, le personnel de la Banque mondiale a pu démontrer que la théorie selon laquelle une réduction de la dimension des classes s'accompagnait toujours d'une amélioration de la qualité de l'éducation n'était pas réellement fondée. En effet, il semble ressortir de certaines études que l'on obtient des résultats satisfaisants dans des classes assez nombreuses. De même, une réduction de la dimension des classes ne garantit pas une amélioration de l'environnement social de l'enseignement. S'il s'avère que les élèves réussissent nettement mieux dans les classes très petites (15 élèves ou moins), des variations du nombre d'élèves entre 20 et 40 n'influencent guère ou pas du tout la moyenne des résultats.

Utilisation des locaux

La création de nouveaux locaux scolaires en vue d'une expansion de l'enseignement suppose des investissements élevés. Il faut donc tirer parti au mieux des installations existant dans une région avant d'y augmenter le nombre de places. Outre une augmentation de l'effectif de chaque classe en fonction des normes sur la base desquelles les locaux ont été conçus, une rotation intensive et des horaires décalés permettront d'utiliser au maximum les salles de classe et les installations telles que laboratoires et ateliers. Dans les régions à forte densité de population, le système de l'alternance est un moyen d'augmenter l'utilisation des installations et, peut-être, d'améliorer le ratio enseignant/élèves sans une augmentation proportionnelle des coûts. Dans la pratique, le système de l'alternance prend diverses formes : deux classes par jour, une classe un jour sur deux, ou un décalage et un chevauchement des trimestres, de

façon que trois groupes puissent utiliser des installations conçues pour deux groupes seulement. Généralement, l'alternance réduit le nombre d'heures de classe ou prolonge le temps passé dans une classe de niveau déterminé. Cette technique peut être poussée à l'extrême, par exemple dans les pays où le système du roulement par trois classes est largement appliqué. Il faut admettre qu'il peut se produire une baisse de rendement chez les élèves, bien que certains chiffres récents indiquent qu'en El Salvador les élèves des écoles rurales accueillant deux classes en alternance ont obtenu de meilleurs résultats que ceux des écoles où la classe durait toute la journée. Le système des classes alternées peut également avoir des effets sur la vie de l'enfant à l'école et à l'extérieur. Au surplus, la deuxième et la troisième classe sont souvent considérées comme inférieures et moins formelles que la classe "normale" du matin. Les divers inconvénients du système, que nous n'avons pas tous mentionnés, peuvent toutefois être compensés par l'accroissement des possibilités d'accès à l'enseignement qu'il permet. En raison de leur influence sur la manière dont les écoles doivent être conçues matériellement, les divers moyens d'améliorer l'utilisation des installations, doivent être étudiés, losque cela est possible, dès le stade de la planification.

Dans les régions à faible densité de population, où les élèves vivant à une distance raisonnable de l'école ne sont pas assez nombreux pour constituer des classes à plein effectif, certaines modifications structurelles, telles que l'adoption de systèmes d'entrée biennale ou de classe unique, et la mise en place de réseaux de classes annexes dont il a été question au Chapitre 3, peuvent améliorer le ratio élèves/enseignant et l'utilisation des locaux. Dans le système d'*entrée biennale*, les élèves ne sont admis en première année que tous les deux ans; de cette façon, pour un cycle primaire comportant, par exemple, six années d'étude, trois salles de classe et trois enseignants suffisent. Dans le système de la *classe unique*, des enfants de différents âges et de différents niveaux sont groupés dans une seule salle et tous les cours sont donnés par le même maître. On peut ainsi grouper les élèves de deux niveaux successifs ou, dans le cas de l'école à maître unique, tous les élèves de tous les niveaux. Ce système crée un environnement scolaire d'un nouveau type et permet éventuellement d'utiliser des élèves comme moniteurs aidant le maître à s'occuper des enfants les plus jeunes.

Parmi ces méthodes, c'est celle de l'entrée biennale qui est vraisemblablement susceptible d'être appliquée le plus largement. Le système de *classes annexes* exige un contrôle administratif très poussé et suppose l'existence d'internats ou de moyens de transport. Bien qu'il y ait des raisons de penser que l'école à classe unique puisse donner d'aussi bons résultats que l'école à classes multiples, son succès dépend en grande partie de la qualité et du dévouement de l'enseignant, qui doit au surplus avoir reçu une formation spéciale appropriée. En revanche, le système de l'entrée biennale n'exige ni de tels ajustements administratifs ni une formation supplémentaire des maîtres.

Comment combiner l'efficacité numérique et l'efficacité qualitative de l'enseignement

Etant donné que par efficacité on entend l'obtention, au moindre coût, d'une production maximum, du point de vue tant de la quantité que de la qualité, il importe de combiner dans une stratégie globale des techniques permettant d'améliorer les résultats obtenus sur les deux plans. Pour maximiser le nombre d'étudiants acheminés à travers le système, il est nécessaire d'identifier et d'étudier les goulets d'étranglement situés à divers stades et d'examiner quels seraient les effets de leur élimination sur les coûts et la qualité de l'enseignement. Par exemple, il faudra normalement, pour réduire les taux de redoublement et d'abandon, demander plus de travail et plus de qualifications aux enseignants, disposer de meilleurs matériels didactiques et développer, en nombre et en qualité, les installations matérielles et l'équipement. Il se peut que, de ce fait, le coût unitaire par élève augmente. Mais les gains résultant d'une réduction de la déperdition scolaire devraient compenser cette augmentation. L'emploi de techniques propres à améliorer l'efficacité quantitative permettra donc normalement de dégager suffisamment de ressources pour financer un accroissement de l'efficacité de l'enseignement qui, à son tour, renforcera encore l'efficacité quantitative. Cependant, une augmentation des ressources n'améliore pas automatiquement la qualité de l'enseignement. Selon le facteur ou l'ensemble de facteurs auxquels on affectera une certaine quantité de ressources—programmes, méthodes pédagogiques, enseignants, matériels didactiques, média, facteurs préscolaires, etc.—les résultats obtenus seront différents. Il faut, dans chaque situation particulière, déterminer l'équilibre optimum entre le coût supplémentaire d'une combinaison des éléments entrant dans les systèmes d'éducation et les gains résultant de l'augmentation attendue de l'efficacité.

Chapitre 5 : Education et travail

Nature et portée du problème

L'efficacité externe de tout système d'éducation met en jeu les relations entre enseignement général et enseignement professionnel et entre écoles et offres d'emploi : c'est-à-dire ce que l'on peut attendre des écoles et des maîtres pour préparer les élèves à de futurs métiers et ce que l'on peut espérer de l'enseignement, tant à l'école qu'à l'extérieur. Ces relations sont complexes et diverses et peuvent être regroupées dans quatre catégories.

Premièrement, pour favoriser la croissance économique, il est indispensable de disposer d'une population active qualifiée capable de maîtriser les problèmes techniques et gestionnels; ce problème est aujourd'hui plus grave pour les pays en développement qu'il ne l'a été autrefois pour la plupart des pays industriels, où l'évolution a été un processus relativement lent. On peut constater, chose qui n'est guère surprenante, que les pays qui manquent de main-d'oeuvre qualifiée manquent aussi, généralement, d'entreprises offrant des possibilités de formation.

Une notion qui est à la base de la formation de main-d'oeuvre qualifiée est celle de spécialité : il faut en effet déterminer le nombre et le type de spécialités nécessaires dans une économie en se fondant sur les techniques effectivement utilisées dans le processus de production; il faut choisir parmi toutes les solutions qu'offre l'ensemble du système d'éducation et de formation, celles qui permettent d'acquérir ces spécialisations au moindre coût; et enfin, une fois ces connaissances spécialisées acquises, il faut qu'elles soient utilisées à la place et de la manière qui conviennent.

Le deuxième problème est celui du manque d'emplois offerts par le secteur moderne à ceux qui quittent l'école avec ou sans diplôme. Nous avons déjà insisté sur le fait que ce problème était dû en grande partie au fait que certaines stratégies de développement étaient axées uniquement sur le secteur moderne. D'après le rapport présenté par l'Organisation internationale du travail à la Conférence mondiale sur l'emploi de 1976, les taux de chômage dans les pays en développement sont considérablement plus élevés que dans les pays développés et sont très supérieurs à la moyenne chez les jeunes, les candidats à un premier emploi et les femmes. Un autre problème tout aussi important est celui du sous-emploi, qui se manifeste par une faible productivité.

Le chômage s'aggravera vraisemblablement dans un avenir prévisible, le taux de croissance de la population active dans les pays en développement devant passer de 2% par an entre 1960 et 1970 à 2,7% par an au cours des 25 années suivantes. Selon les projections les plus optimistes, le nombre d'emplois vacants ne permettra de donner du travail qu'à une proportion limitée de ceux qui auront l'âge de 15 ans en 1980 : 25%, au plus, en Afrique et entre 30 et 50% en Amérique du Sud et dans la plupart des pays d'Asie. Même

dans les pays où le développement est le plus rapide, tels que le Brésil, la République de Corée, la Malaisie et le Mexique, moins de 50% de ce groupe d'âge ont une chance raisonnable d'obtenir un emploi dans le secteur moderne.

Troisièmement, les dirigeants, les employeurs et les individus eux-mêmes ont tendance à considérer l'éducation formelle comme un passeport permettant d'accéder aux emplois du secteur moderne. On a suggéré, dans une étude récente, que les jeunes gens choisissent les types d'éducation vers lesquels ils s'orientent en fonction des conditions du marché et non pas d'aspirations peu réalistes à des carrières plus brillantes. Pour augmenter leur chance d'obtenir un emploi salarié, les étudiants restent souvent à l'école aussi longtemps que possible, et quelquefois plus longtemps que ne le justifieraient les emplois qui peuvent leur être offerts. En raison du coût peu élevé de l'éducation pour les particuliers et de la structure élargie de la famille, celle-ci s'efforce de faire donner une éducation à la majorité de ses enfants, alors qu'elle devra peut-être s'estimer satisfaite si un seul d'entre eux est employé. Il se crée ainsi un "syndrome des qualifications", qui renforce la tendance naturelle à concevoir tout système d'éducation comme une suite de niveaux d'enseignement dont chacun prépare au suivant. Dans beaucoup de pays en développement, il existe une interdépendance étroite entre diplômes, professions et salaires dans le secteur public de l'économie, qui est souvent le secteur prédominant.

Quatrièmement, du fait de ses liens avec le travail, l'éducation soulève des questions de formation d'attitudes et d'habitudes favorables à la productivité du travailleur. Le milieu de travail, avec ses relations sociales et ses contraintes—relations de subordination et existence d'une hiérarchie, relations entre la main-d'oeuvre et la direction, obligation de respecter des horaires de travail et, tout simplement, la fatigue physique et intellectuelle—peut être très différent de l'environnement scolaire.

Les stratégies propres à améliorer les relations entre éducation et travail dans le secteur moderne, le secteur urbain non institutionnalisé et le secteur rural de l'économie, respectivement, feront l'objet du reste du présent chapitre. Ces relations sont complexes et diverses et il est difficile de généraliser à leur sujet. Leur existence est un fait apparent dans la plus grande partie du tiers monde, mais il faut les analyser systématiquement pour savoir comment en tenir compte en formulant les politiques. Les relations entre les trois secteurs susmentionnés varient considérablement d'un pays à un autre. Dans certains des pays les moins développés, le dualisme économique—c'est-à-dire l'absence presque totale de points communs sur le plan de l'organisation, des techniques, des pratiques monétaires, des normes de production, etc.—est si bien établi que secteur moderne et secteur traditionnel coexistent en n'ayant que des effets minimes l'un sur l'autre. Dans d'autres pays, l'écart entre les deux secteurs est moindre et il peut se tisser des liens entre les processus de production traditionnels et modernes.

Efficacité externe de l'éducation dans le secteur moderne

Il existe pour améliorer l'équilibre entre éducation et travail plusieurs moyens qui peuvent être employés séparément ou à la fois : lutte contre l'"inflation" des qualifications, accroissement du nombre d'emplois offerts et modifications des possibilités d'accès à l'enseignement et des types d'enseignement offerts. Les deux premiers des ces moyens relèvent du domaine du développement économique en général, alors que le troisième est lié plus directement à l'éducation.

Parmi les mesures visant à rendre plus réalistes les qualifications dérivant de l'éducation, on peut citer : la réduction des disparités de salaires entre les secteurs traditionnel et moderne et entre les emplois de bureau et techniques; l'obligation pour les bénéficiaires de supporter une part croissante du coût de leur éducation à mesure qu'ils avancent dans leurs études; l'ajustement des descriptions d'emploi au minimum d'éducation requis, et celui des salaires aux descriptions d'emploi plutôt qu'aux diplômes; la mise en place de services d'orientation et de placement efficaces dans les écoles et les centres de formation, et une meilleure liaison entre les écoles et le marché du travail. On peut également créer davantage d'emplois en préférant, à des systèmes de production à forte intensité de capital, des systèmes faisant davantage appel à la main-d'oeuvre, en améliorant l'infrastructure rurale, ou en affectant une plus grande proportion des crédits du budget de développement national à des activités créatrices d'emploi.

Dans le domaine de la politique de l'éducation, les principales questions concernant les liens entre l'éducation et le travail sont celles du type d'enseignement ou de formation le mieux adapté à une fin déterminée et des formes institutionnelles qui peuvent assurer cet enseignement ou cette formation le plus efficacement. Il faudra combiner de diverses façons des types d'enseignement et de formation formels, non formels, généraux et spécialisés. La gamme des combinaisons possibles est très variée et comprend l'enseignement général, les écoles diversifiées, l'enseignement professionnel, la formation en cours d'emploi et des systèmes combinant études et travail.

Enseignement général

Il est établi que l'éducation augmente la productivité des travailleurs. D'une étude effectuée dans 20 pays, il ressort que, dans tous les cas, le taux social de rentabilité de l'enseignement primaire est nettement positif : 12% ou plus (voir Annexe 13). Le taux social moyen de rentabilité est beaucoup plus élevé pour l'enseignement primaire (26,2%) que pour l'enseignement secondaire (13,5%) et l'enseignement supérieur (11,3%). Des considérations d'efficacité économique et, en même temps, d'équité, amènent à conclure qu'il faut continuer à investir dans l'enseignement primaire. Un enseignement général formel semble être la condition nécessaire d'une formation ultérieure, car il fournit à l'élève des moyens de

communication avec autrui et des connaissances mathématiques et scientifiques nécessaires dans une économie moderne. Les travailleurs éduqués sont davantage désireux de bien faire, ont plus d'esprit d'initiative, s'adaptent mieux à de nouvelles situations et, surtout, acquièrent plus facilement une formation. Pour accroître l'efficacité externe de l'éducation, il faut donc au moins développer et améliorer l'enseignement du premier degré. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, sa qualité et les possibilités d'en multiplier les bénéficiaires aux coûts unitaires actuels varient considérablement d'un pays à un autre. Il faudra donc, selon les cas, s'attacher tantôt à l'améliorer, tantôt à le développer, tout en réduisant en même temps les coûts unitaires.

Education diversifiée

Beaucoup de pays en développement, s'efforçant d'adapter le contenu de l'enseignement secondaire aux besoins des étudiants en quête d'emplois à leur sortie de l'école, ont diversifié les programmes d'études en introduisant des questions pratiques ou professionnelles dans des programmes comprenant toutes les disciplines traditionnelles. Il existe, de ce point de vue, deux types principaux de programmes. Le premier comprend des sujets pratiques—arts et métiers, économie ménagère, agriculture—au niveau du premier cycle du secondaire, de façon à fournir aux élèves une orientation préprofessionnelle et à créer chez eux une attitude positive vis-à-vis du travail. Le deuxième, généralement appliqué au niveau du deuxième cycle du secondaire, ajoute à un enseignement général de type classique, une ou plusieurs spécialisations, choisies en fonction de la vie économique de la collectivité.

Les écoles diversifiées jouissent d'une certaine popularité par rapport aux écoles purement académiques, mais l'expérience, y compris celle de la Banque mondiale, suggère la prudence. Tout d'abord, les programmes d'études diversifiées, en particulier dans le cas du deuxième type de programme susmentionné, sont complexes et coûteux; ils exigent de nouveaux professeurs, de nouveaux programmes, des ressources matérielles supplémentaires, des frais d'entretien élevés et du personnel spécialisé. Dans des pays comme le Pérou, où l'on a considéré que des programmes d'études diversifiées pouvaient remplacer ceux des écoles secondaires de type classique, le coût s'est révélé prohibitif. Deuxièmement, on a essayé des programmes du premier type qui ont eu de mauvais résultats, faute d'une étude réaliste des possibilités d'emploi. L'expérience pratique n'implique pas qu'il se produise systématiquement une amélioration de l'attitude des élèves vis-à-vis du travail; dans la majorité des projets, les étudiants ont continué à préférer les disciplines traditionnelles à la formation professionnelle. Enfin, l'adaptation d'un programme d'études professionnelles aux besoins de l'économie locale (que suppose le deuxième type de programme) est une tâche délicate et toute erreur de calcul peut entraîner une sous-utilisation d'installations coûteuses. Etant donné que le travail spécialisé inscrit au programme risque d'être insuffisant pour faire

de l'élève un ouvrier qualifié, l'école secondaire diversifiée n'est peut-être pas une très bonne solution pour préparer un grand nombre d'élèves à des métiers déterminés. Mais si on l'utilise comme base pour la formation de techniciens ou comme une préparation à l'enseignement supérieur, en particulier dans des domaines techniques, son coût et les problèmes qu'elle pose sont plus faciles à justifier. Il importe donc de juger la diversification en regard d'autres priorités de l'enseignement, sur la base des objectifs du système d'éducation et des besoins du pays, avant de procéder à des investissements. L'intérêt accordé à ce mode d'enseignement ne sera peut-être pas considérable dans les pays où le nombre d'inscriptions dans les écoles secondaires est peu élevé et où les diplômés n'ont aucune difficulté à trouver un emploi. Il sera, dans certains cas, plus utile pour le développement d'un pays de consacrer les maigres ressources disponibles à l'expansion de l'enseignement secondaire général, plutôt qu'à la création d'écoles diversifiées relativement coûteuses.

Formation professionnelle

Si les écoles secondaires diversifiées sont mal adaptées à la formation de spécialistes moyens, les écoles techniques et professionnelles constituent-elles une meilleure solution? Après vingt-cinq ans d'expérience, il n'existe toujours pas d'opinion unanime sur la formation à un métier dans le cadre du système formel, que ses adversaires appellent "le mirage de l'école professionnelle". Une partie du problème vient de ce qu'il est difficile de prévoir avec exactitude les besoins de l'économie en spécialistes. De ce fait, une formation professionnelle à plein temps, dispensée avant l'entrée dans la vie active, devrait nécessairement consister à enseigner des connaissances techniques générales. Les écoles professionnelles et techniques devraient donc fournir à des groupes nombreux d'élèves : une formation avant l'entrée dans la vie active, portant sur un large éventail de connaissances pratiques susceptibles d'être appliquées dans divers emplois; des connaissances techniques et professionnelles rendant les élèves aptes à recevoir la formation professionnelle qu'ils pourront avoir en cours d'emploi; et une formation dans des domaines pratiques exigeant de bonnes connaissances théoriques, organisées en un ensemble cohérent, pour l'acquisition desquelles l'école de type formel constitue le cadre idéal. Compte tenu de la capacité d'absorption limitée du secteur moderne dans les pays en développement—et du taux de chômage élevé qui en résulte—on a recommandé que l'enseignement technique et professionnel encourage le travail indépendant, l'initiative individuelle et la coopération.[1] En outre, il est souvent nécessaire de dispenser une formation professionnelle dans des domaines spécialisés alors que les employeurs n'ont pas les connaissances techniques nécessaires

[1] Recommandation formulée par le Conseil interaméricain de la science, de l'éducation et de la culture de l'Organisation des Etats américains, à sa session annuelle de 1978.

pour la diriger ou ne jugent pas rentable de faire appel à des spécialistes. Dans la plupart des cas, il est plus efficace et moins coûteux d'offrir cette formation dans des centres spécialement conçus à cet effet que dans des écoles techniques et professionnelles. Ces centres peuvent être réservés à des stagiaires qui auront terminé les études générales requises et axer leurs programmes, limités à un certain nombre de métiers, sur les aspects pratiques du travail.

La viabilité de l'école professionnelle et technique en tant que moyen de dispenser une formation pour un coût raisonnable dépend en grande partie, comme le reste du système d'éducation, de son efficacité et de sa qualité. Les stratégies proposées au Chapitre 3 sont également valables pour les écoles techniques et professionnelles, mais, dans ce dernier cas, l'efficacité est en outre subordonnée à trois facteurs particuliers. Premièrement, la création d'emplois dépend moins de la formation que du rythme de l'industrialisation. Deuxièmement, la réussite du système est déterminée, en partie, par la qualité des relations entre écoles, employeurs et ministères. Plus on renforce ces liens et la participation des employeurs, plus les écoles ont de chance de fonctionner efficacement, et, par conséquent, de produire des diplômés susceptibles d'être employés. Troisièmement, il faut disposer d'instructeurs ayant une formation industrielle et une formation de type classique.

Au niveau postsecondaire, il est nécessaire de créer des ressources et des fonctions spécifiques importantes pour le développement, afin de former des cadres professionnels—technologues, chercheurs et directeurs d'entreprises—et de dispenser les connaissances qu'exige le développement du secteur moderne. Pour former les techniciens qualifiés nécessaires et améliorer l'équilibre entre techniciens et cadres non spécialisés, il est bon de créer des établissements d'enseignement supérieur de type non universitaire tels que collèges polytechniques et communautaires. L'avantage que ces établissements offrent par rapport aux universités pour la réalisation de ces objectifs est qu'ils peuvent concentrer leurs efforts sur des domaines spécialisés touchant à l'industrie, avoir des programmes courts débouchant immédiatement sur la vie active et adapter directement leur enseignement aux besoins de l'économie et de la collectivité; en outre, il est facile de les multiplier de façon à desservir différentes parties du pays.

Formation sur le tas

Les écoles techniques et professionnelles ont en vue, en formant leurs élèves, le marché en général, mais une entreprise peut organiser une formation spéciale à l'intention de son propre personnel; tel est le cas par exemple de la "formation liée aux projets", qui vise à dispenser des connaissances gestionnelles, techniques ou opérationnelles spécialisées nécessaires dans une entreprise ou un secteur particulier. La formation par l'entreprise prépare à certains postes déterminés et est organisée en fonction de la dimension future de l'entreprise et du nombre de personnes qui seront

employées dans une certaine catégorie professionnelle pendant une période donnée. Les stagiaires étant en même temps des employés, le problème de l'équilibre de l'offre et de la demande ne se pose pas. En outre, la formation et l'expérience acquises sont très souvent utilisées dans d'autres activités grâce à la rotation du personnel.

La formation liée aux projets ne fait pas double emploi avec celle qui est offerte dans les écoles ou les établissements d'enseignement professionnel. En réalité, ces deux types de formation sont complémentaires. Les critères employés pour concevoir un système de formation générale et pour mesurer son succès sont ceux du marché du travail et du système d'éducation. La formation générale est donc axée sur l'enseignement de matières et fonctionne dans le contexte du processus d'éducation et de formation. Au contraire, la formation liée à l'entreprise est axée sur les connaissances nécessaires dans un certain emploi et les critères applicables sont ceux du système de production. L'efficacité en fonction du coût de chacun des deux types de formation dépend des circonstances économiques et institutionnelles et de la valeur pour l'entreprise de connaissances spécialisées déterminées. Certains facteurs—taux de chômage, salaires des stagiaires, notamment par rapport à ceux des autres employés de l'entreprise, mobilité sur le marché du travail, influence des syndicats, combinaison et chevauchement de la formation avec d'autres programmes offerts, ou avec la formation spécifique donnée par l'entreprise ou l'organisme intéressé—constituent une base chiffrable qui permet d'exercer un choix.

Combinaison de l'éducation, de la formation et du travail

Entre les deux approches que nous venons de décrire, il existe des systèmes intermédiaires combinant la formation en cours d'emploi et à l'extérieur de l'entreprise, notamment à Singapour et dans la plupart des pays d'Amérique du Sud; par exemple, le Service national de l'apprentissage (SENA) en Colombie, le Service national de l'apprentissage industriel (SENAI) au Brésil et le Conseil de la formation industrielle (ITB) à Singapour sont des organismes autonomes financés par un impôt prélevé sur la masse des salaires. La formation assurée peut combiner l'enseignement dans une classe et des travaux pratiques dans un atelier, selon un horaire variable, à une formation et un enseignement de type plus formel. Les stagiaires proviennent généralement des entreprises industrielles. L'évaluation de ces programmes d'apprentissage montre que, bien que leurs coûts soient parfois élevés, ils permettent de former des ouvriers qualifiés ayant la capacité requise.

De nombreux pays en développement vont un peu plus loin en introduisant le travail dans le processus éducatif, se fondant sur l'hypothèse que l'expérience du travail a une influence sur l'éducation. Il y a, par exemple, des raisons de penser que le travail en usine a, sur les résultats obtenus du point de vue quantitatif et sur le plan de l'expression, à peu près le même résultat positif que l'éducation formelle. Etant donné que le climat social dans lequel vivent les élèves a un effet sur les résultats de l'apprentissage, il faut

reproduire le plus fidèlement possible à l'école les réalités sociales du monde du travail. Les tentatives visant à établir des liens réciproques entre l'éducation et le travail constituent une partie fondamentale de la politique de l'éducation dans les pays socialistes. Des tentatives semblables ont été faites, avec plus ou moins de succès, dans d'autres pays en développement, comme le Bénin, la Tanzanie et la Zambie.

Les diverses méthodes de formation que nous venons de décrire ne doivent pas être considérées comme s'excluant les unes des autres mais comme des éléments complémentaires à introduire dans un programme national général de formation. La question n'est donc pas de savoir quelle est la méthode la plus efficace en fonction de son coût mais de déterminer dans quelles circonstances il convient de donner la préférence à une de ces méthodes ou à une combinaison de plusieurs d'entre elles, utilisées concurremment ou successivement. Le choix d'un mode de formation dépend en définitive de facteurs économiques et institutionnels. Parmi les facteurs économiques, il faut tenir compte du coût de la formation, de l'acuité avec laquelle le besoin d'ouvriers qualifiés se fait sentir et de la rentabilité de la formation pour l'entreprise. Les facteurs institutionnels comprennent l'environnement de la formation et la réglementation applicable, l'influence des syndicats ouvriers et patronaux, l'attitude des employeurs et la nature du marché du travail. Pour prendre ce genre de décision politique, il faut procéder à une analyse rigoureuse des facteurs économiques et institutionnels afin de comparer les différentes solutions possibles et à une analyse des ressources en main-d'oeuvre afin de disposer de renseignements généraux sur les offres d'emplois, les spécialisations demandées et les préférences des employeurs.

Acquisition de connaissances spécialisées dans le secteur urbain non institutionnalisé

Bien qu'il n'existe pas de statistiques globales pour le moment, on pense que le secteur urbain non institutionnalisé occupe, dans les pays en développement, 25 à 60% de la main-d'oeuvre urbaine. Ce secteur présente plusieurs caractéristiques : accès facile pour la main-d'oeuvre, recours aux ressources locales, acquisition de connaissances spécialisées en dehors du système d'éducation formelle, prédominance du travail indépendant et d'un système de production à forte intensité de main-d'oeuvre, échelle réduite des activités, marchés non réglementés et concurrentiels, profits peu élevés, et techniques comparativement simples.

Dans la plupart des pays, il n'existe pas de programme ou de politique expressément conçus en fonction des besoins de formation dans le secteur non institutionnalisé. Qui plus est, dans certains pays, ce secteur fait l'objet d'un préjugé défavorable, qu'il faudra éliminer avant de pouvoir appliquer des stratégies propres à satisfaire les besoins de formation. Pour analyser ces besoins, il est commode de diviser le secteur, en se fondant sur ses techniques, ses produits et ses systèmes de formation, en trois sous-secteurs :

1. *Le sous-secteur de l'artisanat.* Chaque unité de production ne s'intéresse qu'à un produit ou à une famille de produits, souvent fabriqués à la maison par des travailleurs indépendants et des aides familiaux, dont beaucoup sont des femmes. L'artisan n'a pas besoin de gros capitaux, mais il doit connaître certaines techniques manuelles traditionnelles, qu'il aura généralement apprises peu à peu en travaillant. Parfois, lorsqu'elle réussit, l'entreprise acquiert une place sur le marché, et sa direction exigera de nouvelles connaissances en matière de commercialisation ou de comptabilité et, généralement, un certain degré d'instruction formelle.
2. *Le sous-secteur de l'atelier.* Il regroupe des activités très diverses—production, entretien et réparation—et satisfait souvent de façon efficace et peu coûteuse la demande du secteur moderne. L'équipement consiste en outils manuels et en machines peu compliquées et les travailleurs doivent posséder des techniques manuelles simples et faciles à utiliser en matière de travail du bois et des métaux, de maçonnerie, etc. Ils doivent être aptes à apprendre sur le tas et à s'adapter à de nouvelles tâches. Les générations précédentes ont acquis la plupart des connaissances nécessaires sur les lieux de travail, mais il existe de plus en plus de programmes institutionnalisés à l'intention des jeunes générations en vue de leur formation, après l'achèvement des études primaires, dans des centres non formels de formation professionnelle accélérée.
3. *Le sous-secteur du commerce et des services.* Dans beaucoup de zones urbaines, ce sous-secteur constitue l'activité économique non institutionnalisée la plus étendue du point de vue spatial et la mieux intégrée. Pour l'habitant des campagnes qui sait lire et écrire, cesser de venir au marché quotidiennement pour ouvrir un commerce en ville est le premier pas dans le vaste domaine du négoce et des services. Il lui faudra peu de capitaux, ses frais généraux seront bas et sa marge bénéficiaire faible. S'il est vrai que les "entrepreneurs" de ce sous-secteur sont bien connus pour leur sens aigu des affaires et leur habileté à négocier, ils auront besoin, s'ils veulent étendre le champ de leurs activités économiques, d'acquérir des connaissances (en matière de comptabilité, de gestion des stocks et dans d'autres domaines normalement familiers aux hommes d'affaires) et de suivre, en ville, des programmes de formation souples. Les organismes de crédit peuvent jouer un rôle précieux dans le domaine du développement de la petite entreprise—en fournissant des conseils au sujet des branches les plus rentables, de la manière de demander du crédit, de l'analyse des risques, des investissements à réaliser, etc.

De par sa nature, ce secteur suppose pour l'enseignement des connaissances nécessaires une stratégie dans laquelle la formation en cours d'emploi soit fermement incorporée. A mesure que le secteur se développera, une formation institutionnalisée à l'extérieur de l'entreprise deviendra peut-être nécessaire. Pour lier cette formation

à la production, il faudrait coordonner l'apprentissage à l'extérieur et sur les lieux de travail; l'enseignement devrait être fondé sur les processus de production existants; les conditions d'admission devraient être déterminées en fonction des caractéristiques des bénéficiaires éventuels; les moniteurs devraient être recrutés parmi les meilleurs ouvriers locaux; et la communauté devrait être responsable de l'organisation et de la mise en oeuvre de ces programmes de formation.

Efficacité de l'éducation et de la formation en vue du développement rural

Le développement rural s'accomplit à l'intérieur d'un cadre politique qui englobe toute une gamme d'interventions en matière de prix, de crédit, de réforme agraire, de services ruraux, d'organisation locale et d'infrastructure rurale. Ce cadre comprend également une éducation et une formation appropriées à ces interventions. La pénurie de main-d'oeuvre qualifiée constitue un obstacle majeur au développement des zones rurales sur une grande échelle. Trois aspects de la satisfaction des besoins en main-d'oeuvre des zones rurales méritent une attention spéciale : la place et la fonction de l'école rurale, la formation des techniciens et des exploitants agricoles, et l'enseignement d'autres connaissances spécialisées liées à l'emploi.

L'école rurale

Bien qu'il soit très largement admis que l'école primaire n'est pas le lieu qui convient le mieux à l'enseignement de connaissances pratiques, il ressort de recherches récentes effectuées dans des pays à faible revenu que l'enseignement général améliore en réalité la productivité des petits exploitants. La conclusion qui se dégage de 20 études sur l'éducation des exploitants agricoles et l'efficacité des exploitations est que la productivité a augmenté, en moyenne, de 7,4% lorsque les exploitants avaient achevé quatre années d'études primaires (voir Annexe 15). L'éducation de base produit donc, dans le secteur rural comme dans le secteur moderne, des avantages économiques mesurables. Il reste cependant à savoir quel genre d'éducation ou de formation est le plus efficace et comment les besoins généraux et spécifiques d'enseignement de populations rurales dispersées peuvent être satisfaits de la façon la plus économique.

Les tentatives qui ont été faites ont révélé que la "ruralisation" des programmes d'études primaires était une tâche difficile et qu'elle avait tendance à provoquer l'instauration d'un système dualiste d'éducation. En reliant les programmes communs à toutes les écoles primaires d'un pays à l'environnement rural, et en utilisant cet environnement pour la démonstration et l'application des connaissances théoriques, on pourrait utiliser les écoles rurales comme moyen d'unifier l'enseignement et de lui donner un caractère national, en inscrivant aux programmes les connaissances générales et pratiques nécessaires à tous les citoyens qui participent au développement du

pays. Un curriculum ainsi conçu serait en outre mieux adapté à la vie dans les campagnes.

Les programmes agricoles dans les écoles secondaires, qui visent à préparer les futurs exploitants à la vie active, ont généralement eu jusqu'à présent des résultats décevants. Les installations étant fréquemment insuffisantes et les enseignants n'ayant souvent pas l'expérience des techniques agricoles améliorées, l'enseignement est trop académique et les travaux pratiques qui lui sont associés n'ont qu'une valeur minime du point de vue de l'éducation ou de la formation. En soutenant les objectifs du développement agricole, les écoles spécialisées devraient concentrer leurs efforts dans le domaine où elles jouissent d'un gros avantage comparatif—celui de l'enseignement des principes, des sciences de base et des sciences agricoles sur lesquelles les techniques agricoles sont fondées. L'amélioration constante des services de vulgarisation agricole et une meilleure compréhension du potentiel des techniques et pratiques modernes par les habitants des campagnes devraient permettre aux écoles de se consacrer davantage au domaine dans lequel elles sont le mieux placées et d'assurer une formation pratique au sein des communautés rurales.

Il est toutefois nécessaire de prévoir en outre la formation professionnelle de techniciens agricoles, afin de pouvoir fournir à la vaste gamme des services de vulgarisation et des agro-industries un personnel de carrière qualifié. L'expansion rapide des programmes de développement agricole et rural dans presque tous les pays en développement et l'amélioration quasi générale des services agricoles et de l'état des connaissances techniques dans les zones rurales, ont considérablement accru la demande de techniciens agricoles et sensiblement modifié la nature de leur travail. Les établissements de formation professionnelle qui satisfont ces besoins seront d'autant plus efficaces qu'ils maintiendront des contacts étroits avec les futurs employeurs et se tiendront au courant des tâches professionnelles futures de leurs étudiants. Les écoles professionnelles agricoles peuvent assurer une formation avant emploi au personnel de niveau inférieur dont le secteur agricole a besoin. Toutefois, les employeurs doivent généralement renforcer leur capacité de fournir cette formation supplémentaire plus spécialisée de façon à préparer leurs employés à des tâches spécifiques et, ultérieurement, à leur permettre de se perfectionner.

Au niveau postsecondaire, il est nécessaire de disposer d'établissements pour la formation de cadres professionnels de l'agriculture et d'autres domaines voisins. Il faut que ces établissements servent à la fois à pourvoir les postes supérieurs des organismes agricoles, publics et privés, et à promouvoir les techniques adaptées aux conditions locales à l'intention des services de vulgarisation. Enfin, les établissements de formation non agricole où sont enseignés la médecine, la pédagogie, l'administration publique ou le génie civil, par exemple, peuvent fréquemment donner une orientation rurale à leurs programmes et établir ainsi des liens entre le secteur rural et la vie nationale.

Vulgarisation agricole et formation des agriculteurs

Les services de vulgarisation sont traditionnellement l'intermédiaire utilisé pour mettre les agriculteurs au courant des nouvelles connaissances et des nouvelles techniques. Il en existe dans presque tous les pays, bien que leur efficacité varie considérablement, et leurs faiblesses courantes sont faciles à déceler. On peut citer notamment une formation insuffisante, des conditions de travail et de vie défavorables (dont nous avons parlé plus haut), le manque de perspectives de carrière attrayantes, et un manque de contact entre, d'une part, les vulgarisateurs et, d'autre part, les agriculteurs qu'ils s'efforcent d'aider, les autres services qui contribuent au développement rural et les organismes de recherche et d'information qui devraient leur permettre de se recycler. Les cadres moyens et supérieurs des services de vulgarisation, souvent originaires des villes, savent mal se mettre à la portée des agriculteurs; en outre, ils manquent d'expérience pratique en matière de production agricole.

Une grande partie de la formation donnée aux vulgarisateurs agricoles consiste surtout en cours théoriques qui leur sont donnés avant leur affectation, et presque rien n'est prévu pour assurer une formation spécifique en cours d'emploi. Toutefois, l'intérêt dont le développement agricole bénéficie actuellement dans la plupart des pays en développement a provoqué des changements rapides, et il est devenu nécessaire de former les vulgarisateurs aux tâches précises que comporte leur emploi. L'introduction de programmes de formation efficaces suppose que les services ruraux de vulgarisation soient dotés de moyens techniques et structurels. Le "système de formation et de visites",[2] dans lequel il est tenu compte de ce principe, a commencé à être appliqué avec succès dans un certain nombre de régions. Mais il n'existe pas de solution passe-partout. Au surplus, chaque système de vulgarisation agricole doit être conçu en fonction de l'environnement social, culturel, économique et politique. Une spécialisation et une concentration poussées pourront être utiles dans certaines cultures et dans certaines économies, alors qu'une approche polyvalente sera peut-être nécessaire ailleurs—notamment dans les petits pays et les pays pauvres.

Le nombre de vulgarisateurs qualifiés par rapport à celui des familles agricoles d'un village étant souvent insuffisant, une utilisation sélective des moyens audio-visuels de masse en vue de compléter les services fournis sur le terrain peut se révéler très efficace. Mais il faudra tout d'abord améliorer l'administration de ces moyens audio-visuels si l'on veut qu'ils fournissent un appui important aux services ruraux.

De nombreux pays ont essayé, pour compléter les services consultatifs de vulgarisation, de former les agriculteurs dans des centres comprenant un internat. Cette formule s'est révélée particulièrement

[2] Voir Daniel Benor et James Q. Harrison. *Vulgarisation agricole: Le système de formation et de visites.* (Washington : Banque mondiale, 1977).

utile pour promouvoir de nouvelles entreprises agricoles ou des entreprises spécialisées et pour éduquer les chefs de file des agriculteurs et obtenir qu'ils appuient les programmes de développement rural. En revanche, ces centres ont généralement été difficiles à gérer et coûteux en fonctionnement, et, de ce fait, de nombreux établissements sont sous-utilisés.

Formation extra-agricole et développement rural

Le développement rural suppose l'acquisition par la population d'un grand nombre de connaissances professionnelles extra-agricoles, notamment dans le domaine de l'artisanat, de l'économie domestique et de la santé, de la planification des villages, des transports, du stockage et de la commercialisation. La meilleure manière de dispenser ces connaissances diffère selon le domaine considéré. Les écoles rurales, bien qu'elles demeurent les seules institutions pouvant fournir cette instruction, sont très sous-utilisées. Deux grandes catégories de fonctions dominent tout effort de développement—les fonctions d'organisation et de mobilisation du village et celles d'impulsion et de direction. On ne connaît pas encore bien les moyens de répandre les connaissances nécessaires rapidement et sur une grande échelle. Au surplus, il semble qu'il soit souvent très difficile aux villageois qui ont une éducation minimale de saisir certains principes sans lesquels ils ne peuvent devenir les chefs de file dont le village aurait besoin pour se développer rapidement. L'incorporation de ces principes dans les programmes d'éducation des adultes et dans l'enseignement des écoles rurales peut se révéler efficace.

Chapitre 6: Administration et gestion des systèmes d'éducation

Nature et portée du problème

Le développement sans précédent des systèmes d'éducation au cours de ces 25 dernières années a mis à rude épreuve la capacité d'administration et de gestion desdits systèmes. Par ailleurs, le désir croissant d'égaliser les chances, d'atténuer les faiblesses du système et de lier l'éducation au travail a révélé l'importance de la planification et de la recherche. Malgré les efforts déployés pour faire face aux besoins nouveaux, le développement des capacités gestionnelles, administratives et analytiques nationales n'a pas suivi la croissance en taille et en complexité de l'entreprise éducative. Certains programmes d'expansion de l'éducation pâtissent d'une mauvaise gestion. Les problèmes soulevés peuvent être classés en trois catégories.

Gestion et prise de décision

Souvent, les problèmes liés à l'éducation et à la formation sont sous-estimés. En premier lieu, dans bon nombre de pays, le Ministère de l'éducation est le plus gros employeur et il dispose de ressources financières représentant entre 3 et 5%, voire davantage, du produit national brut (PNB). Pour définir la politique générale de l'éducation, if faut avoir bien compris les relations entre la dynamique de la population, l'éducation, l'économie et la société; et pour les décisions concernant le système d'enseignement lui-même, il faut avoir bien assimilé le processus d'acquisition des connaissances. En deuxième lieu, les écoles et les centres de formation sont les cellules fondamentales de l'enseignement. Leur capacité à transmettre des connaissances et des compétences appropriées dépend dans une large mesure de la qualité de leur direction. Dans de nombreux pays, il convient de toute urgence de former des directeurs d'école. Un autre aspect qui n'est généralement pas reconnu est que la fonction administrative comprend également des tâches fondamentales telles que le paiement des salaires, la comptabilité et les stocks, la distribution des matériels d'enseignement, l'entretien des bâtiments et l'exécution des décisions pédagogiques. En troisième lieu, l'efficacité de la gestion dépend très nettement de la façon dont le pouvoir de décision est réparti. Les responsabilités sont trop dispersées, horizontalement, entre un nombre toujours plus grand d'organismes nationaux et, verticalement, entre le Ministère de l'éducation, les collectivités locales, les groupements communautaires et les écoles. En quatrième lieu, les problèmes, les méthodes et les philosophies de l'administration publique influent sur la gestion de l'éducation. Et par problèmes, nous entendons notamment les ingérences politiques dans la prise de décision, l'inefficacité des procédures bureaucratiques, l'absence d'un système fondé sur le mérite, le bas niveau des salaires des fonctionnaires et la rotation accélérée du personnel.

Planification de l'éducation

L'éducation étant un thème à résonances politiques, chaque pays souhaite décider lui-même des objectifs, des priorités et des programmes pour l'amélioration de son système éducatif. Aussi, dans la plupart des pays en développement, la planification est-elle devenue un élément classique de l'administration de l'éducation, sans que l'on soit parvenu toutefois à en faire l'outil de gestion que l'on espérait. Les problèmes soulevés sont à la fois techniques et institutionnels. Premièrement, planifier dans ce secteur signifie exclusivement fixer des objectifs, sans se soucier suffisamment de la façon de les atteindre (notamment, réalisation systématique d'analyses coût-efficacité et d'études de faisabilité d'autres méthodes de formation ou programmes viables visant à universaliser l'enseignement primaire). Deuxièmement, on s'est trop attaché à l'expansion quantitative du système et trop peu aux innovations. Peut-être les planificateurs ont-ils négligé ces problèmes épineux parce qu'il était difficile d'exprimer la qualité de l'enseignement en termes quantitatifs. Troisièmement, c'est généralement l'administration centrale qui est chargée de la planification de l'enseignement. Aussi s'agit-il d'une planification nationale où l'on ne prévoit pas assez de programmes spécifiques à l'intention de groupes particuliers ou de zones géographiques bien définis. Quatrièmement, bien que le nombre des planificateurs de l'éducation augmente régulièrement, de nombreux pays manquent de personnel qualifié. Cinquièmement, la planification de l'éducation est souvent restée une activité isolée, qui n'a pas encore trouvé sa place dans le processus d'élaboration de la politique. Sixièmement, les connaissances sur lesquelles l'élaboration de la politique est fondée sont insuffisantes : le manque d'informations adéquates sur la situation et les contraintes économiques, démographiques, culturelles et politiques ainsi que sur la dynamique du système a rendu tout progrès difficile. Et les objectifs à atteindre et les normes à respecter ne font pas l'unanimité.

Recherche et expérimentation

L'étendue et la complexité des connaissances nécessaires à l'élaboration de politiques éducatives saines ayant été sous-estimées, les recherches et les expériences sur l'expansion et la réforme des systèmes sont rares. Par exemple, une enquête réalisée à l'échelon international sur les recherches concernant l'efficacité des enseignants a montré que 31 études seulement avaient été réalisées en Afrique subsaharienne, 58 au Moyen-Orient et 30 en Amérique du Sud, alors que l'on en comptait des centaines en Europe et en Amérique du Nord.[1] En outre, dans les pays en développement, la plupart des recherches sont de portée limitée et n'ont aucun lien avec la politique car souvent la capacité institutionnelle est encore insuffisante. Comme la planification, la recherche est entravée par

[1] Enquête réalisée par le "Educational Research Review and Advisory Group" du Centre de recherches pour le développement international du Canada.

un manque de personnel qualifié et par le fait qu'elle n'est pas considérée comme faisant partie intégrante du processus d'élaboration de la politique. En outre, les fonds qu'on lui consacre sont insuffisants parce qu'on estime qu'elle reviendrait trop cher, ce qui est peut-être vrai à court terme; mais, à long terme, elle peut servir à améliorer considérablement l'efficacité du système d'éducation.

*

Les divers problèmes de gestion, de planification et de recherche décrits ci-dessus sont particulièrement graves dans les zones rurales. Tout d'abord, la direction des écoles à l'échelon local est généralement moins bonne que la gestion du système au niveau de l'administration centrale. En outre, la logistique des communications administratives et de la collecte des données nécessaires à la planification et à la recherche soulève d'autres problèmes. Ce sont les zones rurales qui ont le plus à souffrir des faiblesses de l'administration et de l'insuffisance des moyens d'analyse à l'échelon national. Le partage des responsabilités et du pouvoir de décision étant défectueux, les réformes dont bénéficient les centres urbains peuvent ne pas parvenir jusqu'aux zones rurales et, dans les quelques cas où elles les atteignent, elles peuvent ne pas leur convenir si la planification est fondée sur les renseignements médiocres qui ont pu être rassemblés sur place ou si elles résultent de maigres recherches réalisées dans les centres urbains ou d'innovations introduites dans les pays industrialisés.

Gestion, planification et recherche

Amélioration de la gestion

Bien que l'éducation et la formation relèvent avant tout du Ministère de l'éducation, on assiste actuellement à un certain éclatement des fonctions, tout au moins pour ce qui est de la formation. Dans certains pays, en effet, le Ministère du travail s'occupe de la formation professionnelle, avec ou sans la coopération des employeurs, le Ministère de la santé de la formation en matière de santé et de nutrition, le Ministère de l'agriculture de la formation agricole, etc., alors que le Ministère de l'éducation se voit confier la responsabilité de l'enseignement général de type classique. Mais cette répartition par fonction n'est ni complète ni satisfaisante. Et la multiplication des responsables n'est pas compensée par une coordination adéquate au sommet. Certes, les employeurs, par exemple, qui connaissent bien un domaine particulier, devraient influencer l'administration des activités de formation, mais il conviendrait de veiller à ne pas fragmenter à l'excès le système national de formation, à le tenir à l'écart des rivalités de clocher et à éviter les mesures faisant double emploi. Certains pays, comme l'Egypte, le Nigéria et la Thaïlande, ont créé des conseils nationaux largement représentatifs pour mettre au point des plans éducatifs et coordonner l'éducation et la formation à d'autres secteurs.

Certains groupes de pression se sont montrés opposés à une décentralisation des décisions. Par exemple, les enseignants, appuyés

par leurs syndicats, préfèrent être employés par l'Etat plutôt que par les autorités locales responsables de l'éducation, de manière à échapper aux pressions sociales et politiques des collectivités locales. Dans le premier cas, l'emploi est généralement plus sûr et le travail mieux rétribué. Et ainsi, les enseignants sont mieux placés pour négocier avec le gouvernement. Les parents eux aussi estiment que le système d'examens nationaux est le seul mécanisme équitable de sélection des candidats à l'enseignement secondaire. Enfin, l'administration centrale, soucieuse de préserver le caractère national de l'enseignement, ne souhaite pas déléguer ses pouvoirs aux collectivités locales ou aux écoles pour ce qui est des curricula, des programmes et des manuels scolaires.

La tendance à la centralisation est maintenant critiquée du fait que le Ministère de l'éducation est submergé par la gestion au jour le jour de la logistique éducative—souvent aux dépens de sa fonction d'élaboration de la politique—et que, dans de nombreux pays, l'administration centrale a des difficultés à identifier et à articuler les besoins des collectivités locales. La décentralisation est toutefois limitée par les objectifs nationaux d'unité et d'équité. Dans la plupart des pays en développement, la centralisation administrative doit être maintenue dans tous les secteurs de la société de manière qu'un certain consensus puisse s'établir malgré des rivalités d'intérêts sur le plan local et régional. Parfois, en outre, les circonscriptions et les collectivités locales n'ont pas d'administrateurs qualifiés ou ne peuvent pas même couvrir une partie des dépenses de fonctionnement des écoles. La création d'instituts spécialisés est l'un des éléments d'une politique visant à former des techniciens et des cadres locaux à l'administration du système éducatif. Afin de surmonter l'obstacle financier, l'Etat peut ou bien donner aux collectivités locales le pouvoir de percevoir des impôts pour faire face à leurs responsabilités budgétaires, ou bien leur accorder des crédits budgétaires qu'elles pourront utiliser à leur gré.

Les stratégies de gestion de l'éducation sont étroitement liées au système national d'administration et portent sur l'organisation administrative, le style de gestion et la formation à la gestion. Tout d'abord, l'administration de l'éducation est généralement organisée "au centre", par type d'enseignement. Cette méthode peut favoriser une fragmentation inutile du système. Au fur et à mesure que celui-ci sera décentralisé, il pourrait être opportun de restructurer l'administration centrale par fonctions—planification et programmes, plans d'études, formation pédagogique, financement, évaluation, etc.—, lesquelles couvriront toutes le système éducatif dans son ensemble. Quelle que soit la structure utilisée, il est essentiel d'établir des liens adéquats entre les fonctions et les niveaux d'enseignement. Les inspecteurs régionaux et les directeurs d'école pourraient assurer le relais entre l'administration centrale—nationale ou régionale—et les enseignants. Dans de nombreux pays, ils sont très occupées par des tâches administratives de routine—collecte de données, répartition des matériels d'enseignement et transfert des enseignants—et ils ne consacrent pas assez de temps à donner des conseils et à améliorer

la qualité de l'enseignement. Redéfinir leurs tâches, ce serait peut-être établir un meilleur équilibre entre leur rôle de conseiller et leur fonction de supervision. Comme le contenu de l'éducation est continuellement réévalué, il est tout aussi important de contrôler les innovations en matière de programmes que d'apprécier la compétence des enseignants. Ensuite, il conviendrait de formuler la politique et les procédures de gestion de telle façon que les administrateurs, à divers niveaux, jouent un rôle important dans la prise de décision et soient plus que des intermédiaires. Enfin, le personnel de l'administration centrale et des collectivités locales doit être formé à la gestion. Les collèges et les écoles de gestion qui existent déjà dans d'autres secteurs devraient également assurer une formation dans le domaine de l'éducation; ou encore, il pourrait être utile de mettre en place des stages spécifiques de formation théorique et pratique.

Amélioration de la planification

Pour mettre en place avec succès une capacité de planification, il ne suffit pas de créer un service de planification au Ministère de l'éducation. Il faut une stratégie globale touchant toutes les fonctions liées à la formulation et à l'exécution de la politique d'éducation—mécanismes de collecte de renseignements, de recherche, de mise au point des programmes, de formation pédagogique et systèmes de contrôle et de circulation de l'information. En outre, il convient de former un noyau central de planificateurs et de personnel régional et local qui recueilleront des données pouvant être utilisées pour la planification.

Récemment, certains pays ont tenté de réformer globalement l'éducation, alors que d'autres n'ont apporté que des modifications mineures à leur système, sans se poser certaines questions fondamentales sur les aspects sociaux ou éducatifs. Dans l'ensemble, les changements ont été minimes car les plans envisagés étaient mal conçus, la politique a été modifiée, les pays ne disposaient pas des fonds nécessaires ou manquaient de personnel compétent pour appliquer les réformes. Comme l'a montré une étude de la Banque mondiale, si la plupart des pays ont échoué, c'est pour une bonne part qu'ils n'ont pas compris la nature des mutations éducatives ni leurs liens avec le milieu socio-économique. En prenant conscience des facteurs qui influencent les réformes de l'éducation, les planificateurs pourraient évaluer la faisabilité de leurs propositions et réviser en conséquence la portée des réformes. Une toute petite modification ouvre souvent de nouvelles perspectives de changement. A long terme, ce qui importe, c'est qu'il faut pouvoir continuer d'innover et d'introduire des changements.

Amélioration de la recherche

La recherche, dans le secteur de l'éducation comme dans les autres secteurs, suppose un personnel formé et motivé, une documentation (manuels, techniques, évaluation précédente), des données générales de base, des procédures institutionnalisées de collecte, de traitement, d'analyse, de stockage et de recherche des données—

tant quantitatives que qualitatives—, un personnel technique de soutien, des arrangements administratifs en vue de réaliser des recherches et d'en disséminer les résultats, et des ressources financières suffisantes. Tout pays qui veut acquérir les moyens nécessaires devrait a) déployer des efforts de formation des individus prometteurs en vue de leur permettre d'acquérir les connaissances, les compétences et l'expérience voulues pour des recherches et des expériences de haut niveau, et b) introduire des réformes institutionnelles en vue de garantir que les chercheurs bien formés qui travailleront à résoudre les problèmes relatifs à l'éducation auront une place dans le processus de prise de décision et d'élaboration de la politique.

Un programme élargi de recherche et d'expérimentation éducatives peut contribuer à une meilleure gestion du système en permettant l'identification des problèmes, la définition des objectifs et l'évaluation de l'expérience acquise. Son calendrier de base doit être fixé par chaque pays, mais le programme international d'études, de projections et d'échanges que le Centre de recherches pour le développement international (Ottawa) [2] a lancé en 1976, ou les activités que l'Institut international de planification de l'éducation de l'Unesco (Paris) a récemment entreprises en vue d'identifier les priorités en matière de recherche, peuvent servir de cadre à des échanges et une coopération entre les divers pays. La recherche en éducation doit être poursuivie activement, dans deux directions à la fois. D'une part, on s'intéressera à l'éducation en tant que force *sociale* et à la façon dont cette force interagit avec l'économie et la société au cours du processus de développement. Ce type de recherches porte notamment sur les liens entre l'éducation et l'emploi, la répartition du revenu, la mobilité sociale et la fécondité. D'autre part, on analysera l'éducation en tant que processus *individuel* de formation et, par conséquent, l'éventail des problèms liés aux facteurs déterminants de la formation, de l'acquisition et de la rétention des connaissances.

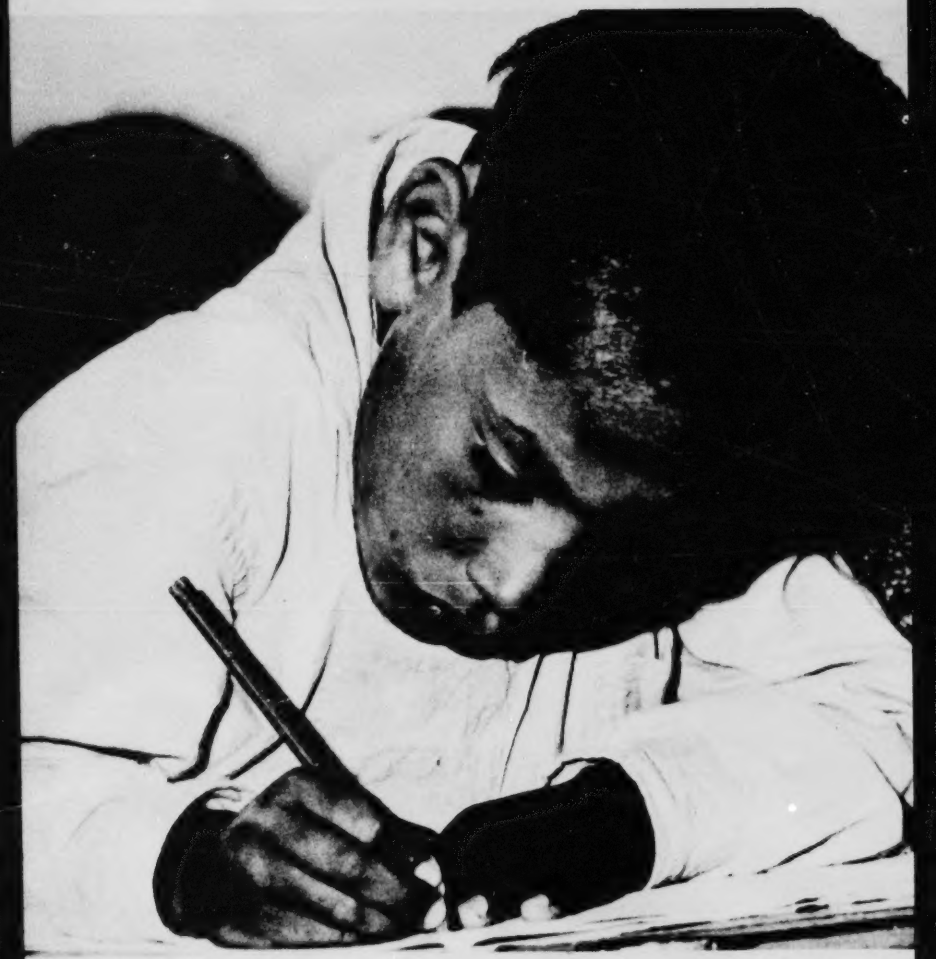
Toutefois, tous les pays ne réaliseront pas les mêmes recherches. Leurs problèmes étant semblables ou voisins, il importe qu'ils coopèrent. Ceux qui ont des préoccupations analogues peuvent réaliser des économies de ressources et de main-d'oeuvre en regroupant leurs efforts de formation et de recherche, notamment en constituant des groupements, des associations ou des institutions. Les systèmes de collecte de l'information et les réseaux de documentation peuvent être mis à la disposition des chercheurs des divers pays de manière à réduire les efforts faisant double emploi et à tirer parti des expériences passées. Des réseaux régionaux de coopération en matière de recherche ont été créés en Amérique du Sud et en Afrique de l'Ouest. Des réseaux analogues, organisés par l'Unesco pour l'échange d'informations sur les innovations éducatives, ont été mis

[2] Centre de recherches pour le développement international. *Education Research Priorities : A Collective View* (Priorités des recherches en éducation : une vue globale) (Ottawa : CRDI, 1976).

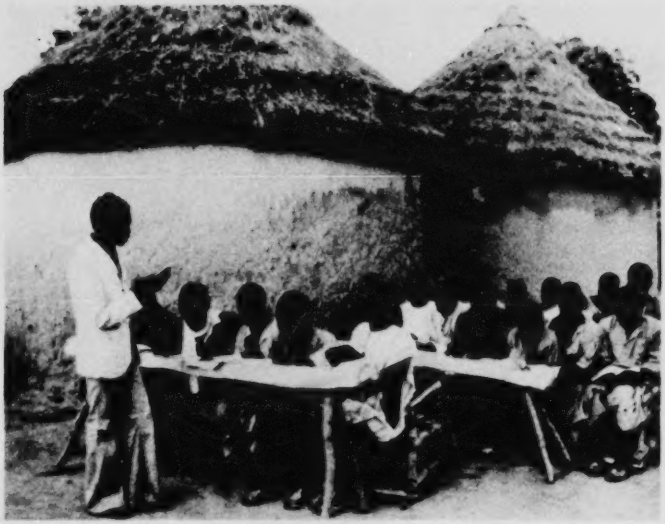
en place en Asie [3] et sont établis en Afrique et dans les pays arabes.

Par ailleurs, certains projets de recherche ne peuvent être entrepris qu'à l'échelon international. L'un des meilleurs exemples que l'on puisse citer à cet égard est le vaste programme mis en oeuvre par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, qui a étudié les résultats des élèves en mathématiques dans 12 pays, en sciences dans 19 pays, en littérature dans 10 pays et en lecture formelle dans 15 pays. On peut également citer les études internationales sur l'état des connaissances réalisées par l' "Educational Research Review and Advisory Group" du Centre de recherches pour le développement international. Naturellement, les études internationales exigent une participation multinationale, et celle-ci n'est efficace que si les capacités de recherche nationales sont suffisamment développées.

[3] Programme asiatique d'innovation éducative en vue du développement (APEID).

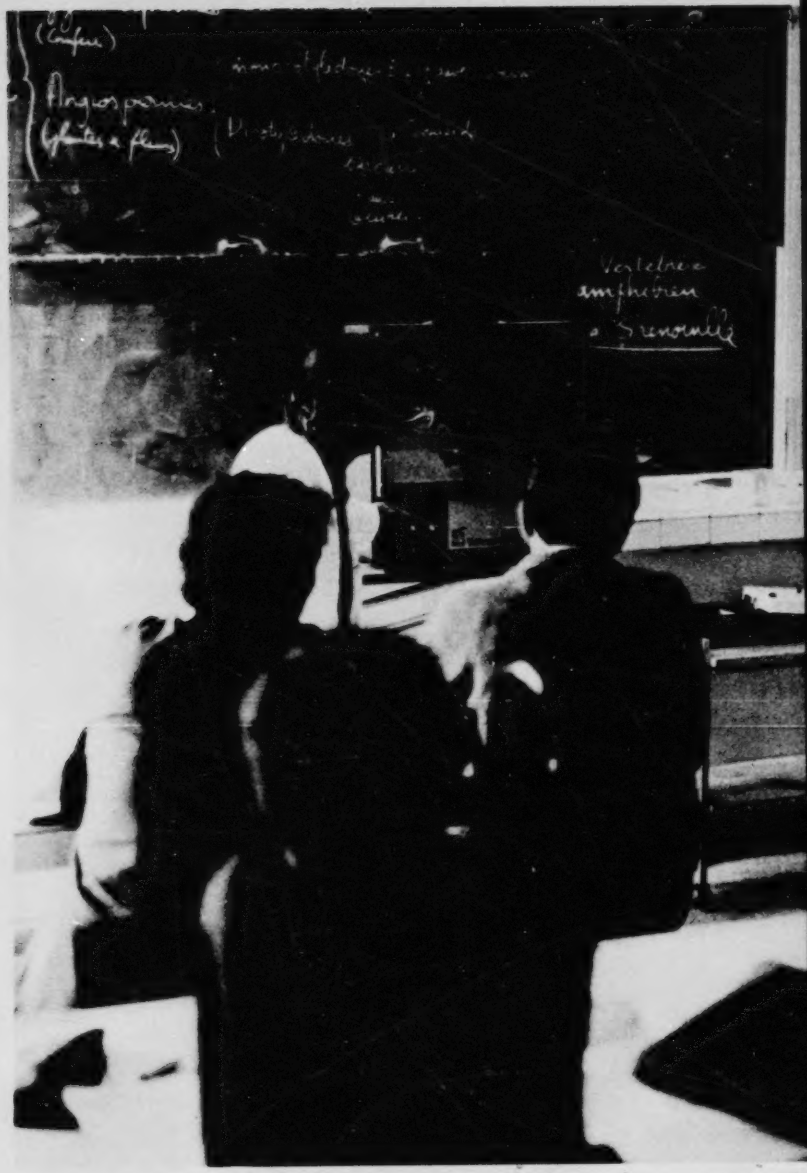


Jeune Bédouin absorbé par son travail à l'école primaire d'El Drad en Egypte. Malgré l'expansion des établissements scolaires dans les pays en développement, un tiers des enfants en âge d'aller à l'école primaire ne sont pas scolarisés. ❶



Un cours d'alphabétisation est donné en plein air dans un village de la région de Kita, au Mali. La plupart des gouvernements admettent le principe que l'éducation est un besoin essentiel de l'homme au même titre que la nourriture, un toit et des vêtements. ❼

Activités d'éveil dans un établissement secondaire à la Jamaïque. Des études ont montré que les enseignants et les manuels scolaires avaient plus d'influence sur les élèves dans les pays en développement que dans les pays développés. ❽

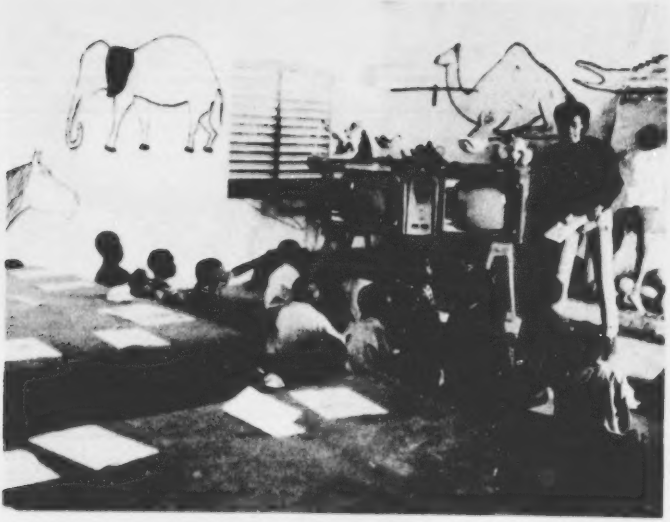


Un professeur de biologie au Maroc explique la dissection d'une grenouille à l'aide d'un appareil audio-visuel. Le matériel pédagogique peut aider les maîtres à améliorer l'enseignement qu'ils dispensent et permettre aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Des élèves malais travaillent les métaux dans l'atelier du Collège Kampong Kerunchi à Kuala Lumpur. De nombreux pays en développement font maintenant une place au travail dans les programmes scolaires, car ils sont convaincus de l'intérêt d'une expérience dans ce domaine.

Des stagiaires suivent la démonstration d'une petite batteuse à riz aux Philippines. Il est nécessaire de développer la formation professionnelle pour les techniciens agricoles afin de fournir à l'agriculture et aux agro-industries la vaste gamme de services dont elles ont besoin. ⑥

Un instructeur donne des précisions sur la culture du coton à un groupe d'étudiants près de Bobo-Dioulasso (Haute-Volta). La Banque mondiale aide actuellement le Gouvernement à mettre en place, au niveau des villages, un système d'éducation non formelle, qui permettra aux jeunes ruraux, avec un minimum de formation pratique, de devenir des agriculteurs plus productifs. ⑦



La télévision éducative est utilisée à titre expérimental dans une classe au Niger. Malgré les avantages qu'elle peut offrir comme outil d'enseignement, elle est encore peu utilisée dans la plupart des pays en développement en raison de son coût élevé.

8

Une institutrice au Népal prépare le matériel qu'elle utilisera pour son cours d'arithmétique. On a constaté que c'était les manuels et autres aides pédagogiques qui avaient l'influence la plus positive sur les résultats scolaires.

9

Ecole secondaire Ofafa Jericho à Nairobi. Les crédits de l'Association internationale de développement ont permis d'améliorer l'enseignement au Kenya.

Un jeune Indien cherche à résoudre un problème dans une école de la Mission andine créée par les organismes des Nations Unies pour contribuer à réhabiliter la population autochtone en Equateur. Lorsqu'on vise à élargir l'accès de l'éducation à de nouveaux groupes de population, il convient de s'assurer que les services offerts sont adaptés aux besoins de la société en question.

Chapitre 7 : Coûts et financement

Nature et portée du problème

L'application des plans visant à généraliser l'enseignement, à en améliorer la qualité et à mettre en place, à l'échelon national, les services de gestion, de planification et de recherche nécessaires est souvent entravée par le manque de ressources financières. L'augmentation des dépenses d'enseignement, jugée opportune dans les années 60, fait maintenant l'objet de scepticisme, voire d'une certaine opposition. Les doutes quant aux fonctions sociales et économiques de la scolarisation et quant aux qualités et à l'efficacité externe du système ont contribué à faire naître chez certains une sensation de désenchantement. En outre, la montée de nouveaux secteurs sociaux, tels que la santé, la population et la nutrition, explique elle aussi que l'on hésite à conserver à l'éducation la place prioritaire dont elle a jusqu'ici bénéficié financièrement.

Les ressources allouées à l'éducation ne sont pas limitées aux recettes publiques. Elles comprennent les fonds que les parents dépensent dans l'enseignement public pour les livres, l'habillement, etc., de leurs enfants et les contributions des collectivités locales. Dans certains pays, notamment en Amérique du Sud, l'enseignement privé, financé en partie par les droits d'inscription et parfois par des subventions complémentaires de l'Etat, absorbe une part considérable des dépenses d'éducation. Faute de données, il est difficile d'analyser le total des dépenses dans ce secteur. Dans la plupart des cas toutefois, les dépenses financées sur les recettes publiques sont capitales en ce sens qu'elles permettent de déterminer la portée et l'orientation du développement de l'éducation.

Entre 1960 et 1974, les dépenses publiques d'éducation des pays en développement ont augmenté régulièrement en moyenne, tant en pourcentage du PNB qu'en pourcentage du budget national (voir Tableau 3). En pourcentage du PNB, leur taux d'augmentation a été plus élevé dans les pays en développement que dans les pays développés. Bien que, dans l'ensemble des pays en développement, les dépenses aient progressé en moyenne, dans nombre d'entre eux, elles ont diminué en pourcentage du PNB et du budget national. En

Tableau 3

Dépenses publiques d'éducation, en pourcentage du PNB et du budget national, 1960-74

	Pourcentage du produit national brut (PNB)				Pourcentage du budget national			
	1960	1965	1970	1974	1960	1965	1970	1974
Pays développés	4,0	5,2	5,7	5,7	11,3	15,2	16,1	15,6
Pays en développement	2,3	3,0	3,4	3,9	11,7	13,1	13,8	15,1

Source: Données compilées par l'Unesco.

73

Tableau 4

Répartition des dépenses publiques d'éducation, 1973-75

	Pourcentage du PNB consacré à l'éducation publique	Pourcentage des dépenses publiques totales consacré à l'éducation
Nombre de pays	82	79
Intervalle	0,5-12,0	3,8-36,0
Premier quartile	5,1	21,0
Médiane	3,9	16,0
Troisième quartile	3,0	12,6

Source: Données compilées par l'Unesco.

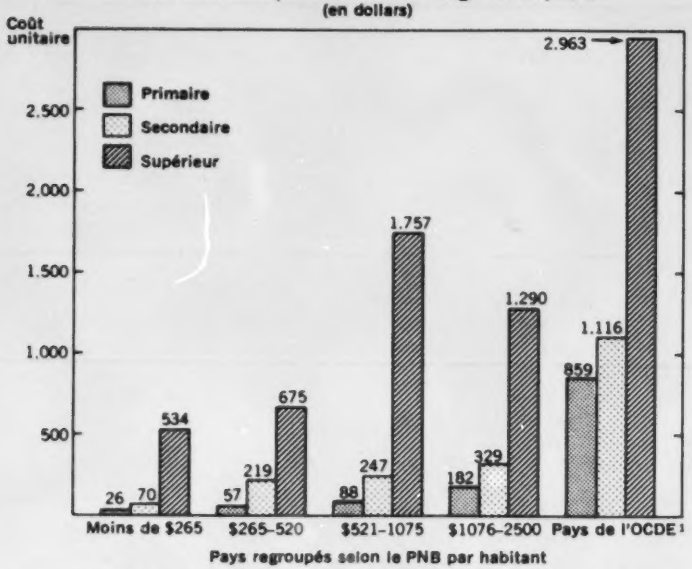
outre, ces moyennes cachent de grandes disparités. Les chiffres compilés par les services de la Banque mondiale pour les années 1973 à 1975 indiquent que les dépenses publiques d'éducation représentaient pendant cette période entre 0,5 et 12% du PNB et entre 3,8 et 36% du budget public global (voir Tableau 4). Toutefois, une autre étude statistique, réalisée à l'échelon international, a montré que, dans les pays en développement, il n'existait pas de liens entre la part du PNB consacrée à l'éducation et le PNB par habitant.

Au cours de la période 1960-73, le total des effectifs scolaires dans les pays en développement a augmenté de 5,5% par an, au même rythme que le PNB. Toutefois, la part du PNB consacrée à l'éducation a progressé de 1,85% par an en moyenne, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, au fur et à mesure que le système d'éducation formelle se développe, les élèves poussent davantage leurs études, qui coûtent plus cher. Aussi, plus les différences entre les coûts unitaires—c'est-à-dire les dépenses par étudiant à chaque niveau—sont grandes, plus le développement du système devient coûteux (voir Figure 3). Ensuite, les efforts déployés pour relever les normes d'enseignement et améliorer la qualité des facteurs d'éducation provoquent obligatoirement une montée en spirale des coûts. Les traitements des enseignants et des administrateurs représentent la part la plus importante des budgets ordinaires (parfois jusqu'à 95%), et sont souvent indexés automatiquement en fonction des années de service, des qualifications acquises, etc.

A en juger par les coûts unitaires en pourcentage du PNB par habitant, les pays en développement engageraient des dépenses qui grèveraient de façon injustifiée leurs finances publiques, notamment dans le secondaire et l'enseignement supérieur (voir Figure 4, page 76). Toutefois, si l'on compare les dépenses par étudiant dans les pays groupés selon le PNB par habitant, on s'aperçoit que les pays en développement dépensent beaucoup moins que le pays développés (Figure 3); et si l'on considère l'évolution des dépenses dans le temps, on constate que l'écart entre les coûts unitaires des pays pauvres et ceux des pays riches se creuse (voir Figure 5, page 77). Comme les différences entre les coûts unitaires sont les plus marquées dans le primaire (comme l'indique la Figure 3), on ne peut

Figure 3

Coût unitaire par niveau d'enseignement, 1975
(en dollars)



[1] L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) regroupe les pays de l'Europe occidentale, la Turquie, le Canada, les Etats-Unis, le Japon, l'Australie et la Nouvelle-Zélande.

Source: Données compilées par l'Unesco.

expliquer cet écart grandissant par le fait que les élèves poussent de plus en plus leurs études à des niveaux plus coûteux. Il apparaît d'après la Figure 5 que, dans les pays pauvres, l'augmentation des dépenses publiques par étudiant a été très faible et que, si l'on tient compte de l'inflation, elle correspond même à une baisse en valeur réelle.

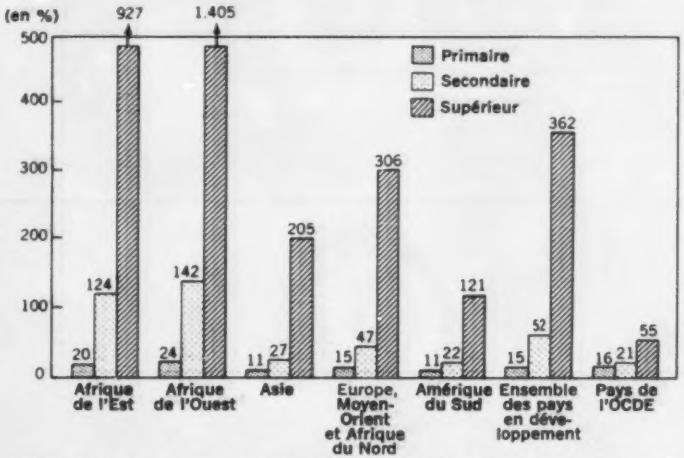
Environ 41% du total des dépenses d'éducation des pays en développement sont consacrées à l'enseignement primaire, 27% à l'enseignement secondaire et 32% à l'enseignement supérieur (voir Annexe 14). Les pays en développement dépensent plus pour l'enseignement primaire que les pays développés, moins pour l'enseignement secondaire et à peu près les mêmes sommes pour l'enseignement supérieur. Les pays à faible revenu consacrent davantage à l'enseignement primaire et moins à l'enseignement supérieur que les pays à revenu intermédiaire. Toutefois, les écarts entre la structure des dépenses des pays pris individuellement et celle des pays regroupés par niveau de revenu sont si importants qu'il est impossible de distinguer une tendance nette. Par exemple, la part des dépenses

consacrées à l'enseignement primaire varie de 23 à 71%; dans l'enseignement secondaire et supérieur, les chiffres correspondants sont de 8 à 60% et de 2 à 57% respectivement.

Il est donc évident que si les systèmes éducatifs continuent de croître au même rythme qu'aujourd'hui dans les mêmes conditions d'organisation et de gestion, les pays en développement devront leur consacrer des ressources qui, tout en restant inférieures à celles que les pays développés leur allouent, dépasseront dans bien des cas leurs moyens. A supposer que les effectifs par niveau d'enseignement atteignent les niveaux projetés par l'Unesco pour 1985—objectifs qui prévoient rarement une éducation de base universelle—il faudra que le PNB des pays en développement augmente de 7% par an pour que la part de l'éducation se maintienne au niveau de 1975. Il est très peu probable que la situation évolue ainsi à en juger par les tendances qui se sont fait jour entre 1960 et 1975, période pendant laquelle le taux annuel moyen de croissance du PNB a été de 2,8% dans les pays à faible revenu et de 3,4% dans les pays à revenu intermédiaire. L'augmentation des dépenses d'éducation que les pays pourront se permettre sans porter atteinte à d'autres secteurs prioritaires dépendra bien sûr de leur situation sociale et politique.

Figure 4

Coût unitaire en pourcentage du PNB par habitant, 1970-73 [1]



[1] Pour chaque groupe de pays, le "coût unitaire en pourcentage du PNB par habitant" est la moyenne géométrique des coûts unitaires correspondants, en pourcentage du PNB par habitant, de chaque pays appartenant à ce groupe.

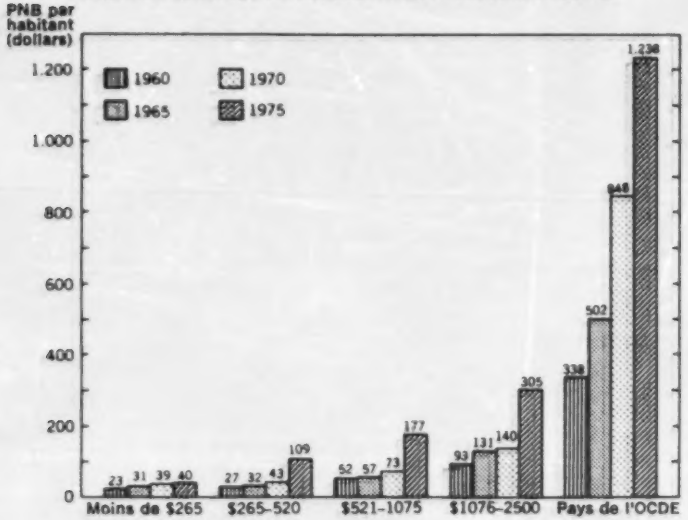
Source: Manuel Zymelman, *Patterns of Educational Expenditures*, Document de travail des services de la Banque mondiale No 246 (Washington : Banque mondiale, 1976).

Financement de l'éducation

Le fardeau toujours plus lourd que l'éducation représente pour les finances publiques pose un problème délicat. Deux solutions sont possibles :

Figure 5

Dépenses publiques d'éducation, par étudiant, 1960-75



Source: Données compilées par l'Unesco.

trouver d'autres sources de financement et réduire les coûts unitaires en améliorant l'efficacité du système éducatif.

Recherche des ressources supplémentaires

La première solution consiste à mobiliser des ressources non budgétaires. Tout d'abord, il est possible de combiner de diverses façons travail et formation de manière à rendre le secteur plus autonome financièrement et à faire supporter par l'employeur une partie de la charge (voir Chapitre 5). Ensuite, on peut demander aux collectivités locales de fournir des ressources, notamment des terres, de la main-d'oeuvre, des matériaux de construction et divers biens de consommation. Certaines d'entre elles peuvent également contribuer à financer les dépenses de fonctionnement de leurs écoles. Troisièmement, lorsque la situation socio-politique est favorable, on peut introduire dans l'enseignement postélémentaire un système de droits

d'inscription et de prêts qui sera compensé par l'offre de bourses d'études. Dans les communautés où la plupart des individus ne sont pas salariés, les droits d'inscription pourront être payés en nature. Enfin, la plupart des pays en développement auront continuellement besoin de l'aide extérieure pour couvrir leurs dépenses d'équipement, certains des pays les plus pauvres et les moins avancés devant même faire appel à elle pour financer l'accroissement de leurs dépenses de fonctionnement.

Les mesures prises pour améliorer le système d'éducation ne contribuent pas toujours à réduire les coûts unitaires. Par exemple, certains programmes d'amélioration de la qualité de l'enseignement sont coûteux. Dans de nombreux cas toutefois, la réduction de la déperdition scolaire et du gaspillage des ressources humaines et matérielles ne compense pas seulement les coûts supplémentaires qu'engendrent les améliorations qualitatives mais réduit sérieusement les coûts unitaires globaux des effectifs sortants (voir Chapitre 4).

Amélioration de l'efficacité

Il est particulièrement important d'améliorer l'efficacité aux niveaux intermédiaire et supérieur où l'augmentation rapide des effectifs s'accompagne de coûts unitaires élevés. On a le choix entre plusieurs solutions : améliorer l'utilisation du personnel en accroissant la charge des enseignants et le rapport numérique élèves-personnel et en réduisant la trop grande diversité des cours ou en éliminant ceux qui feraient double emploi; utiliser plus efficacement les locaux, introduire des cours accélérés, des programmes fonctionnant toute l'année et des stages de formation plus courts et plus intensifs; réduire les frais autres que pédagogiques en améliorant les procédures de sélection des candidats et les mesures d'assistance aux étudiants et réduire les frais d'internat; et améliorer la gestion en employant des méthodes efficaces d'établissement de budgets-programmes, d'analyse de coût et de passation des marchés.

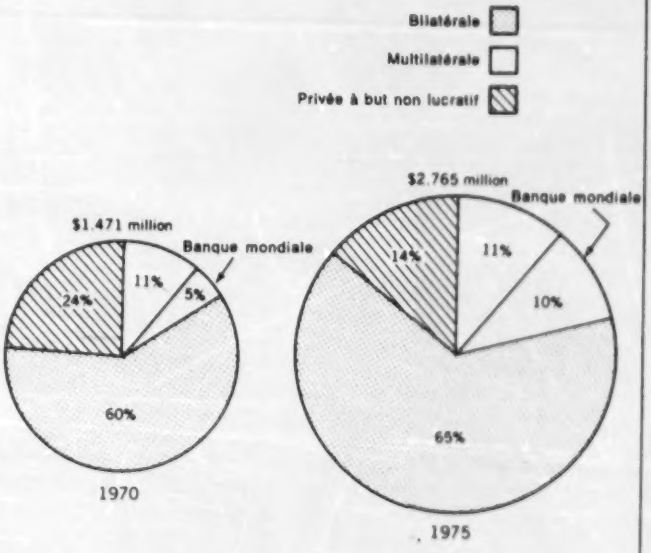
Il est peu probable que les coûts unitaires de l'enseignement supérieur dans les pays en développement, exprimés en pourcentage du PNB par habitant, tombent un jour au même niveau que dans les pays développés car nombre de facteurs d'éducation, notamment les traitements des enseignants, subissent l'influence du marché international. Mais même une petite baisse en pourcentage des coûts unitaires de l'enseignement secondaire et supérieur pourrait dégager un apport de fonds qui permettrait de généraliser l'éducation de base. En outre, les pays qui consacrent une part disproportionnée de leur budget à l'enseignement secondaire ou supérieur (voir Annexe 14) peuvent, en procédant à une redistribution, financer une hausse sensible des effectifs au niveau élémentaire.

Chapitre 8 : Aide extérieure à l'éducation

L'aide extérieure[1] accordée aux pays en développement pour le secteur de l'éducation a augmenté progressivement au cours des années 60 et 70. En 1975, elle se chiffrait à 2,8 milliards de dollars, ce qui ne représentait toutefois que 9% du total des budgets d'éducation de ces pays. Cette même année, la part de la Banque mondiale dans le total a été de 10% et depuis lors, elle n'a cessé d'augmenter (voir Figure 6).

Figure 6

Aide extérieure à l'éducation, 1970 et 1975



Note: Les chiffres du présent tableau correspondent au coût des engagements par donateur. Les pays à économie planifiée figurent parmi les sources bilatérales; en 1975, leur aide était estimée à 250 millions de dollars.

Source: H. M. Phillips, *Educational Cooperation between Developed and Developing Countries* (Fondation Rockefeller, New York, janvier 1977).

[1] Dans le présent document, le terme "aide" recouvre les dons, les prêts et les crédits.

Aide à l'éducation : sources et flux

Le secteur de l'éducation ne bénéficie que d'une petite fraction de l'aide totale accordée aux pays en développement. Il reçoit, par exemple, 12% de l'aide publique accordée par les Etats membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE),[2] pourcentage qui est resté pour ainsi dire inchangé entre 1970 et 1975. C'est également là une moyenne entre l'aide accordée par des pays comme le Japon et les Etats-Unis, qui lui allouent moins de 3% du total et celle de pays comme la Norvège et la France, qui lui consacrent 28 et 34% respectivement. Par ailleurs, 5 à 6% du total de prêts et crédits consentis par la Banque mondiale sont allés au secteur de l'éducation et de la formation.

Entre 1970 et 1975, l'aide extérieure à l'éducation et à la formation a progressé de 13% par an, en prix courants. En pourcentage du total, les parts des sources bilatérales et multilatérales ont toutes deux augmenté, alors que celle des organismes privés à but non lucratif a diminué. Malheureusement, l'inflation a pour ainsi dire annulé l'augmentation. Il est possible que le montant de l'aide fournie par les organismes spécialisés dans l'assistance technique ait baissé en valeur réelle du fait de la hausse du coût du personnel expatrié, notamment.

Son budget ordinaire d'éducation (environ 20 millions de dollars en 1975) place l'Unesco au sixième rang des organismes d'aide multilatérale mais cette organisation exerce un rôle normatif qui va bien au-delà de sa contribution financière. Tout d'abord, d'autres institutions des Nations Unies qui accordent une aide importante à l'éducation—PNUD, Banque mondiale, FISE—font appel à ses compétences techniques et/ou la choisissent comme agent d'exécution. Ensuite, elle sert d'agent d'exécution pour les fonds en dépôt (4 millions de dollars en 1975) fournis par des pays particuliers, des organisations non gouvernementales ou des entreprises privées. En outre, elle conseille les pays membres non seulement sur leurs problèmes spécifiques mais aussi sur l'ensemble des questions pouvant surgir lors de la formulation et de l'exécution de la politique d'éducation. Enfin, son Secrétariat permet aux experts des Etats membres d'échanger leurs expériences et leurs théories nouvelles et sert de canal pour la dissémination des idées auprès des responsables nationaux.

Objet de l'aide à l'éducation

Environ 80% de l'aide provenant de sources bilatérales et de la plupart des institutions spécialisées de l'Organisation des Nations Unies sert à financer l'assistance technique—enseignants, experts, conseillers et bourses d'études et de formation—alors que les banques de développement fournissent principalement des constructions et de l'équipement. Les organismes privés à but non lucratif se

[2] Pays de l'Europe occidentale, Turquie, Japon, Etats-Unis, Canada, Australie et Nouvelle-Zélande.

préoccupent surtout du développement institutionnel, des innovations et des réformes pédagogiques.

On relève certaines tendances dans ces catégories. Par exemple, le nombre des spécialistes dont les services ont été financés au titre de l'assistance bilatérale par l'OCDE/CAD [3] est tombé de 16% entre 1969 et 1975, ce qui s'explique par une hausse des coûts et, peut-être, par le doute que suscite l'assistance technique. Il se peut également que les pays en développement aient moins besoin de ce type d'aide, car ils disposent eux-mêmes de plus en plus de personnel formé. La baisse du nombre de conseillers et d'enseignants est partiellement compensée par l'augmentation du nombre des étudiants et des stagiaires (voir Tableau 5).

Tableau 5

Aide publique bilatérale des pays de l'OCDE/CAD (assistance technique), 1969 et 1975 [a]

Type d'assistance technique	Nombre de personnes	
	1969	1975
Enseignants	59 400	35 700
Conseillers et experts pédagogiques	6 700	2 400
Etudiants bénéficiaires	39 700	43 700
Stagiaires bénéficiaires	33 300	34 600

[a] Le Comité d'aide au développement (CAD) comprend 17 Etats membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), outre la Commission des communautés européennes.

Source: H. M. Phillips, **Educational Cooperation between Developed and Developing Countries** (Fondation Rockefeller, New York, janvier 1977).

Bien qu'il n'existe pas de statistiques globales sur la répartition de l'aide par niveau d'enseignement, on estime que l'enseignement secondaire et supérieur a absorbé 80% du total, la part allouée à l'enseignement primaire et extrascolaire ayant été relativement limitée. La moitié environ des enseignants, experts et conseillers détachés au titre de l'aide bilatérale par les donateurs de l'OCDE en 1975 ont été affectés à l'enseignement secondaire général et un tiers à l'enseignement technique et postsecondaire. Près de 80% des bourses ont été accordées à des étudiants d'écoles et d'universités techniques. L'aide des pays à économie planifiée est allée principalement à l'enseignement et à la formation industriels et professionnels, de même que celle des donateurs multilatéraux et privés.

Si, jusqu'au début des années 70, de nombreux organismes ont donné la priorité aux niveau supérieurs des systèmes d'enseignement, c'est qu'ils estimaient que l'enseignement avait pour rôle de fournir à l'économie une main-d'oeuvre spécialisée. Seul le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (FISE) faisait exception à la règle;

[3] Le Comité d'aide au développement (CAD) comprend 17 Etats membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), outre la Commission des communautés européennes.

pendant de nombreuses années, il a consacré à l'enseignement primaire 60% des ressources qu'il destinait à l'éducation. Au début des années 70, les pays bailleurs de fonds ont changé de politique, leur conception du processus de développement s'étant profondément modifiée. Dans son document de politique générale de 1972, par exemple, l'Agence suédoise de développement international (SIDA) se fixait de nouvelles priorités, notamment l'éducation non formelle, l'enseignement élémentaire et la formation professionnelle et agricole, ainsi que la formation d'enseignants et d'administrateurs dans ces domaines.

Répartition géographique de l'aide à l'éducation

On ne dispose de données globales sur la répartition géographique de l'aide à l'éducation que pour les pays donneurs membres de l'OCDE et les deux principales banques internationales de développement qui, en 1975, ont fourni à eux tous 80% de l'aide totale (voir Tableau 6). Pour ce qui est de l'aide bilatérale, la part allouée à l'Afrique subsaharienne et à l'Asie a augmenté, alors que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ont vu la leur baisser du fait du redéploiement de l'assistance technique française. En proportion, l'aide bilatérale accordée par les pays de l'OCDE à l'Amérique du Sud a diminué, en partie parce que cette région fait de moins en moins appel à l'assistance technique.

Tableau 6

Répartition géographique de l'aide des pays de l'OCDE/CAD et des banques de développement, 1969-76

	OCDE/CAD		Banques de développement *	
	Répartition de l'aide sous forme d'assistance technique, de personnel et de bourses d'études et de formation (en pourcentage)		Répartition de l'aide sous forme de prêts et de crédits approuvés pendant l'année (exprimés en dollars) (en pourcentage)	
	1969	1975	1969-71	1974-76
Afrique subsaharienne	31	35	28	22
Afrique du Nord et Moyen-Orient	32	26	18	22
Asie et Océanie	21	26	14	19
Amérique du Sud et Antilles	16	13	40	37
Total	100	100	100	100

* Banque mondiale et Banque interaméricaine de développement.

Source: H. M. Phillips, **Educational Cooperation between Developed and Developing Countries** (Fondation Rockefeller, New York, janvier 1977).

Les banques de développement ont réduit la part qu'elles octroyaient à l'Afrique subsaharienne mais ont augmenté celle qu'elles accordent aux pays de langue arabe (voir Tableau 6). La part de l'Asie s'est quelque peu accrue mais elle reste faible par rapport au

revenu et à la population. Et si celle de l'Amérique du Sud est aussi importante, c'est que la Banque interaméricaine de développement a commencé à accorder de nombreux prêts à l'éducation dans cette région.

Il ne semble pas que l'aide soit répartie en fonction du degré de développement de l'économie ou de l'éducation des pays bénéficiaires. L'assistance bilatérale ne paraît pas être octroyée objectivement, selon les besoins, mais serait plutôt déterminée par des circonstances historiques et politiques. L'aide multilatérale quant à elle est fonction de nombreux facteurs : préférence de certains pays pour une aide à l'éducation plutôt qu'à d'autres secteurs, traditions culturelles, capacité d'absorption de l'aide extérieure et crainte d'une ingérence dans les affaires intérieures. Certains organismes donneurs, tels que l' "Overseas Development Administration" (Administration pour le développement outre-mer) (Grande Bretagne), la Banque interaméricaine de développement, la SIDA, le FISE et la Banque mondiale, ont fait savoir qu'ils étaient prêts à accroître leur aide et, dans certains cas, à l'accorder en priorité aux couches les plus pauvres de la population. Ces mesures toutefois n'ont pas encore été pleinement mises à exécution.

Problèmes soulevés par l'aide extérieure à l'éducation

Les problèmes liés à l'aide extérieure à l'éducation sont de trois ordres : montant, coût et coordination. Comme le nombre déjà important des analphabètes augmente, que l'on ne parvient pas à faire face à la demande de personnel compétent à tous les niveaux et que la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation des pays en développement ne sont pas satisfaisantes (voir Chapitre 2), la plupart des observateurs s'accordent à dire que le montant de l'aide est insuffisant.

L'augmentation des engagements financiers des pays donateurs a été annulée par l'inflation, en particulier dans le domaine de l'assistance technique. Le coût d'un expert expatrié, par exemple, a doublé entre 1970 et 1975, ce qui indique que les pays feront moins appel à ce type d'experts et préféreront en recruter localement. De nouveaux arrangements de partage des coûts devront être établis entre donneurs et bénéficiaires en fonction des moyens financiers de ces derniers. Par exemple, la méthode britannique qui consiste à compléter les traitements du personnel expatrié plutôt qu'à les payer intégralement peut être une manière efficace d'élargir l'aide. Certains bénéficiaires objectent que l'assistance peut parfois coûter trop cher, les obligeant à engager de grosses dépenses. Ces reproches s'appliquent tant à l'assistance technique qu'aux installations et aux équipements, dont les coûts d'entretien et de remplacement sont élevés du fait de leur trop grande complexité et de procédures de passation des marchés qui obligent parfois les pays à acheter sur des marchés donnés.

En raison de la multiplicité des organismes d'assistance, les risques de doubles emplois sont grands et les bénéficiaires ont des difficultés à choisir et à concevoir les programmes. En s'efforçant

de coordonner leur aide, ces organismes peuvent au mieux contribuer conjointement à la réalisation de projets et partager les renseignements dont ils disposent, activités qui sont certes utiles. Au pire, les bénéficiaires peuvent juger que ces organismes usurpent leur droit de coordonner l'assistance. Les organismes donneurs doivent continuer de préciser et de mettre à jour leur politique, mais le facteur déterminant doit demeurer la politique de coordination de l'aide extérieure appliquée par les pays eux-mêmes.

Chapitre 9 : Examen de la politique et des programmes de prêt de la Banque en faveur de l'éducation

Développement de la politique de prêt, 1963-78

La politique de la Banque à l'égard des prêts d'éducation s'est développée progressivement entre 1963 et 1979. On peut distinguer trois phases :

1963–70. Le premier crédit accordé à l'éducation a été approuvé en 1962 (exercice 63) par les Administrateurs de la Banque, et la politique de financement de l'éducation a été exposée par le Président de la Banque dans un mémorandum publié en 1963. D'après la politique définie dans ce mémorandum, la Banque se concentrerait sur les projets d'enseignement technique et professionnel à différents niveaux et sur l'enseignement secondaire en général, de façon à répondre aux besoins de main-d'oeuvre qualifiée définis dans les plans de développement des pays concernés. L'assistance technique et les programmes et méthodes d'enseignement étaient pratiquement exclus et la priorité allait à la construction et à l'équipement. A la fin des années 60, la Banque a décidé d'élargir la portée de ses projets et de fixer les priorités de prêts en examinant l'ensemble du système éducatif plutôt que certains domaines désignés a priori.

1971–74. La première étude sectorielle sur l'éducation publiée par la Banque en 1971 recommandait une analyse systématique de l'ensemble du secteur de l'éducation d'un pays comme condition préalable à un financement. Elle proposait un accroissement du financement accordé par la Banque à l'assistance technique et de nouveaux domaines de prêt, tels que l'éducation et la formation non formelles, la radio et la télévision éducatives, la production locale de matériel pédagogique et une aide plus générale en matière d'administration et de gestion. La Banque a donc étendu le champ de ses opérations pour financer non seulement les projets d'installations et de matériel dans certains sous-secteurs, mais également des projets portant aussi bien sur la construction et l'équipement que sur les programmes. L'objectif était d'améliorer la qualité de l'enseignement et de répondre aux besoins de main-d'oeuvre. Les prêts de la Banque ont été caractérisés de plus en plus par une approche expérimentale et ont également financé l'élaboration des programmes d'enseignement.

1975–78. A la fin de 1974, la Banque a publié une deuxième étude sur l'éducation. Cette étude a montré qu'en accordant une importance excessive aux secteurs modernes de l'économie dans nombre de pays en développement, on avait alloué trop de ressources à l'enseignement secondaire et supérieur, aux dépens de l'enseignement primaire et des besoins d'enseignemnt et de formation dans les régions rurales. L'élargissement de la politique de développement de la Banque au cours de cette période s'est reflété dans sa politique nouvelle à l'égard de l'éducation. Quatre grands

principes ont été établis pour l'aide à l'éducation : 1) un enseignement fondamental doit au mois être offert à tous dès que les ressources le permettent; 2) au-delà de ce niveau, l'enseignement et la formation doivent être fournis pour répondre aux besoins essentiels de main-d'oeuvre; 3) l'efficacité des systèmes éducatifs doit être améliorée et les méthodes d'éducation formelles et non formelles doivent être intégrées; 4) les possibilités d'accès à l'éducation doivent être rendues égales pour tous, tant pour accroître la productivité que par souci d'équité.

Programme de prêt de la Banque

L'évolution progressive de la politique d'éducation s'est reflétée dans le niveau des prêts accordés par la Banque entre 1963 et 1978. L'aide à l'éducation et à la formation s'est chiffrée à plus de 2,6 milliards de dollars; un tiers de ce montant a été financé par l'Association internationale de développement (IDA), filiale de la Banque prêtant à des conditions de faveur, qui a contribué pour plus de la moitié au coût total des projets. Le volume des prêts a augmenté considérablement durant ces années et, au cours de l'exercice 78, la Banque a prêté 516 millions de dollars en faveur de l'éducation, y compris la formation liée aux projets et les composantes éducation des projets de développement rural et urbain (voir Annexes 11 et 12). Jusqu'en juin 1979, la Banque a approuvé 192 projets dans 81 pays, le montant moyen des prêts ou des crédits étant de 19 millions de dollars (voir Annexe 17).

La Banque a collaboré à la mise au point de ces projets avec l'Unesco dans le cadre d'un Programme de coopération. Ce programme a été lancé en 1964 pour faciliter le financement de projets d'éducation dans les pays en développement membres des deux institutions. Depuis lors, plus de deux tiers des projets financés par la Banque ont été identifiés et/ou préparés dans le cadre de ce programme. Pendant l'exercice 78, l'Unesco a participé à 14 des 20 projets approuvés par la Banque. Sur le plan qualitatif, l'Unesco a contribué à l'élargissement du programme de prêt de la Banque. Le rapport *Apprendre à être*, publié par l'Unesco, a profondément influencé la philosophie de la Banque à l'éducation et les missions de l'Unesco ont souvent proposé des prêts dans des domaines que la Banque n'était pas prête à financer à l'époque, mais qu'elle a financés par la suite, tels que l'élaboration de programmes d'études et l'enseignement primaire.

Une analyse du programme antérieur de prêt de la Banque dans le secteur de l'éducation fait apparaître deux tendances. Premièrement, les prêts n'étaient pas consentis en fonction de la population. Par exemple, le pourcentage des prêts accordés à l'Afrique et, dans une moindre mesure, à l'Asie de l'Est a été supérieur au pourcentage de la population totale du tiers monde résidant dans ces régions. Par contre, 4% seulement des prêts ont été destinés à l'Asie du Sud, où vit 42% de la population. Le montant des prêts par habitant allait de 0,10 dollar pour l'Asie du Sud à 1,40-1,80 dollar pour l'Afrique et l'Asie de l'Est, et était de 0,90 dollar pour l'Amérique du Sud et

les Antilles. Deuxièmement, la répartition des prêts à l'éducation, par niveau de revenu, était marquée d'une certaine régressivité. Vers le milieu des années 70, les pays en développement à revenu intermédiaire ont reçu légèrement plus par habitant (0,70-0,80 dollar) que les pays à faible revenu (0,10-0,60 dollar), inégalité due au manque temporaire de fonds de l'IDA, à la capacité d'absorption limitée de certains pays à faible revenu et à l'impossibilité pour ces pays de faire face à l'accroissement des coûts de fonctionnement.

La répartition par *niveau* des prêts à l'éducation pendant la période 1963–78 indique une augmentation rapide de l'aide à l'enseignement primaire et non formel et une forte diminution de l'aide à l'enseignement secondaire (voir Tableau 7). La répartition par *programme d'enseignement* indique une augmentation de l'aide à l'enseignement technique aux dépens de l'enseignement général et polyvalent. Le soutien apporté à l'enseignement agricole formel a diminué, malgré l'importance accordée par la Banque à l'agriculture, alors que l'enseignement agricole non formel bénéficie d'une aide importante dans le cadre de la formation liée aux projets et des projets de services de vulgarisation non inclus ici (voir liste au Tableau 8, page 104). De nouveaux programmes d'enseignement, tels que la formation dans les domaines de la gestion et de la santé, commencent lentement à se développer.

La construction reste la *dépense* la plus importante dans les prêts d'éducation, bien que sa part dans le total soit tombée de 69% pendant les années 60 à 48% pendant la période 1975–78. La part de l'assistance technique a, par contre, augmenté, reflétant l'accent nouveau mis sur les aspects qualitatifs des projets d'éducation. Enfin, les composantes non matérielles, qui n'étaient pratiquement pas financées dans le passé, sont devenues plus importantes au cours des années 70; 7% des prêts totaux accordés entre 1975 et 1978 ont servi à financer la planification de l'éducation, l'élaboration de programmes, la production de matériel pédagogique, d'unités mobiles et le développement de la radio et de la télévision éducatives. En ce qui concerne le matériel pédagogique, la Banque a contribué à la production d'environ 200 millions de manuels scolaires.

L'aide à l'éducation et à la formation accordée dans le cadre de projets réalisés dans d'autres secteurs a également fortement augmenté (voir Annexe 12). En 1978, l'aide financière destinée aux composantes formation a atteint 99 millions de dollars, soit environ 20% des prêts totaux à l'éducation. En outre, des composantes éducation ont été de plus en plus incluses dans des projets de développement urbain, rural et agricole, pour un montant de 66 millions de dollars, soit 13% des prêts totaux à l'éducation en 1978 (voir également Annexe 11).

Environ 300 écoles normales d'instituteurs, 1 000 écoles techniques, 1 700 établissements secondaires d'enseignement général et 100 facultés ou universités ont bénéficié d'une aide et environ 10 000 établissements, y compris les écoles primaires et les centres de formation des adultes, ont été construits ou améliorés dans le cadre des projets financés par la Banque. Ces projets ont souvent

Tableau 7

Répartition des prêts à l'éducation, 1963-83 *
(en pourcentage)

Répartition	1963-69	1970-74	1975-78	1979-83 (prévisions)
Par niveau				
Primaire	—	5	14	24
Secondaire	84	50	43	34
Supérieur	12	40	26	18
Non formel	4	5	17	24
Total	100	100	100	100
Par programme				
Général et polyvalent	44	42	34	35
Technique et commercial	25	30	41	33
Agriculture	19	15	11	11
Formation pédagogique	12	12	12	9
Gestion	—	—	1	8
Santé et population	—	1	1	4
Total	100	100	100	100
Par type de dépense				
Construction	69	49	48	44
Equipement	28	43	39	35
Assistance technique	3	8	13	21
Total	100	100	100	100
Par domaine				
Développement général des institutions				
Matériel pédagogique et moyens d'information	...	2	2	12
Elaboration de programmes	...	1	2	3
Planification et gestion	...	1	3	6
Ecoles et établissements de formation	...	96	93	79
Total	...	100	100	100

... données non connues.
— Nul ou négligeable.
* Non compris les composantes formation et éducation des projets multisectoriels.

introduit des modifications structurelles dans les systèmes éducatifs, notamment au niveau secondaire; la majorité des établissements secondaires ayant bénéficié d'une aide offre maintenant des programmes polyvalents, davantage axés sur les sciences et la technologie. La moitié des 1,8 million de places d'élèves et de stagiaires créées dans le cadre des projets de construction financés par la Banque est destinée à l'enseignement primaire, à l'enseignement des techniques élémentaires ou à l'enseignement agricole et

professionnel; les groupes à faible revenu sont censés en être les premiers bénéficiaires.

Evaluation de l'aide de la Banque en faveur de l'éducation

Avant de définir l'orientation que pourrait prendre l'aide de la Banque à l'éducation, il serait peut-être utile d'examiner la politique actuelle et d'évaluer les résultats des projets. On se placera pour cela à trois niveaux : 1) le contenu, l'élaboration et l'exécution des projets; 2) les facteurs et le produit des projets, qui comprennent les effectifs, les programmes, les enseignants, la qualité de la formation et la gestion; 3) le résultat final des projets, c'est-à-dire leurs effets sur l'économie et la société, l'emploi obtenu par les diplômés, etc.

Avant de résumer les leçons tirées du passé, il conviendrait de souligner trois points. Premièrement, la plupart des renseignements disponibles se rapportent au contenu, à l'élaboration et à l'exécution des projets; on possède quelques données sur les facteurs et le produit de l'éducation, mais on ne connaît guère le résultat final des projets, ce qui est malheureux mais inévitable. Deuxièmement, la plupart des expériences que l'on désire connaître viennent de projets qui ont été conçus lorsque la Banque commençait à prêter dans le domaine de l'éducation. Depuis lors, de nombreux changements ont été apportés à la politique et aux procédures de prêt de la Banque et des mesures ont déjà été prises pour remédier à plusieurs des problèmes rencontrés. Troisièmement, plusieurs problèmes auxquels la Banque et les emprunteurs sont confrontés tiennent à la nature même du secteur de l'éducation; en effet, les instruments analytiques utilisés pour concevoir et évaluer les projets font actuellement l'objet de modifications considérables; la base de données et la capacitié de gestion et d'analyse des emprunteurs sont souvent insuffisantes; et le développement de l'éducation requiert une planification et une volonté politique à long terme qui, en raison des changements fréquents de gouvernement et de personnel, ne sont pas toujours présentes.

Contenu, élaboration et exécution des projets

Contenu des projets. Comme on l'a déjà noté, les prêts de la Banque étaient auparavant limités dans une large mesure au financement de constructions et d'équipements destinés à l'enseignement secondaire général et à l'enseignement technique et professionnel. Le changement d'orientation en faveur de projets davantage axés sur les méthodes et programmes et de portée plus générale a eu lieu vers la fin des années 60. Depuis 1974, la Banque s'attache tout particulièrement au développement de l'enseignement fondamental, à une aide accrue à l'élaboration des programmes d'enseignement, à la formation pédagogique et à la formation liée aux projets. La politique de prêt actuelle permet à la Banque de financer pratiquement tous les secteurs de l'éducation et de la formation qui ont besoin d'une aide. Certaines modifications du contenu ont néanmoins été proposées, surtout dans le sens d'un développement des institutions.

Elaboration des projets. Une analyse des expériences antérieures révèle que les méthodes d'élaboration des projets d'éducation ont laissé à désirer. Le rapport coût-efficacité des diverses options possibles n'a pas été suffisamment évalué. En outre, on n'a pas toujours procédé à une analyse des besoins et des ressources en main-d'oeuvre, alors que l'un des principaux objectifs des projets est de répondre à la demande de main-d'oeuvre. Depuis quelque temps, un nombre croissant de projets comprennent des systèmes de suivi socio-professionnel visant à déterminer le type d'emploi obtenu par les diplômés et à recueillir des renseignements sur l'efficacité des travailleurs ou les réactions des employeurs.

Il est également évident que le processus d'élaboration des projets peut être amélioré. Il se déroule plus lentement pour l'éducation que pour la plupart des autres secteurs assistés par la Banque; de ce fait, par souci d'accélérer et d'améliorer ce processus, la Banque a eu tendance à jouer un rôle plus actif, tandis que la participation de l'emprunteur restait limitée. (Jusqu'à dernièrement, l'Unesco et la Banque se chargeaient pour la majeure partie de l'élaboration des projets.) Le rôle limité de l'emprunteur était compréhensible dans le passé lorsqu'il y avait une grave pénurie d'enseignants qualifiés dans les pays en développement; aujourd'hui, cependant, ce n'est plus le cas et il conviendrait de renforcer le rôle de l'emprunteur dans l'élaboration des projets. Un rôle accru des emprunteurs contribuerait à éviter la présentation de projets insuffisamment préparés et à encourager le développement des compétences locales, objectif principal de tous les projets que la participation active de la Banque peut décourager.

L'expérience montre également que les projets de grande envergure sont souvent financés sans étude préliminaire adéquate ou sans la réalisation d'un projet expérimental "première phase". La Banque a maintenant tendance à aider les projets qui comportent une phase d'expérimentation et de mise au point, mais une démarche plus systématique améliorerait encore la qualité des investissements, surtout lorsqu'il y a innovation. Il convient cependant de reconnaître que l'emprunteur n'est pas toujours prêt à accepter les retards dans les résultats qu'entraîne la réalisation d'études préliminaires et de projets "première phase". Accélérer l'application sur une grande échelle des innovations intéressantes reste donc un obstacle à surmonter pour le développement de l'éducation.

Exécution des projets. Les projets d'éducation de la Banque sont généralement exécutés de manière satisfaisante, bien qu'avec des retards considérables. En moyenne, l'exécution dure sept ans, au lieu des quatre prévus. Ces retards ont généralement été mis au compte d'une préparation insuffisante des projets, des difficultés rencontrées par l'emprunteur pour suivre les procédures de la Banque et des problèmes propres au pays, tels que le financement local et le manque de personnel qualifié. A quelques exceptions près, les dépassements de coûts ont été raisonnables; 30% des projets ont été achevés dans les limites des estimations de coûts initiales. Cependant, les dépassements de coûts ont généralement été limités

par une réduction de la portée du projet, par un abaissement des normes ou par un transfert de fonds d'une composante du projet à une autre. Si l'on ne parvient pas maintenant à réduire les retards, les dépassements de coûts des projets signés après 1974 augmenteront certainement en raison de l'inflation rapide enregistrée depuis dans le monde.

La qualité des travaux de génie civil entrepris dans le cadre des projets d'éducation donne satisfaction, de même que la fourniture de matériel et d'équipement, qui continue néanmoins de poser des problèmes. L'établissement de listes d'équipement approprié et l'installation, l'entretien et les services après-vente du matériel créent souvent des difficultés, faute surtout de personnel expérimenté. La Banque passe beaucoup de temps à essayer de résoudre ces difficultés. Cependant, malgré l'adoption de certaines mesures, telles que la préparation de listes et de directives standard, les stages pratiques offerts au personnel d'exécution des projets et les dispositions prises pour faciliter les achats locaux, la fourniture du matériel reste une opération longue et difficile dans l'exécution des projets.

L'exécution des programmes d'assistance technique est moins satisfaisante. Premièrement, les changements qualitatifs et le développement des institutions, qui sont en général les objectifs de l'assistance technique, demandent beaucoup de temps avant de donner des résultats. Par conséquent, on s'attend peut-être trop tôt à des réalisations, surtout lorsque les objectifs ne sont pas bien définis ou lorsque les pays n'ont pas suffisamment participé à la conception du programme. Deuxièmement, il n'est pas toujours possible de recruter les experts nécessaires, ou avec bien du retard, du fait que les experts qualifiés sont de moins en moins disponibles et les gouvernements de moins en moins disposés à utiliser les prêts de la Banque pour payer le traitement élevé d'expatriés jugés parfois moins compétents que les ressortissants du pays. La Banque, qui décourageait auparavant l'utilisation de consultants locaux, a cependant changé d'attitude et recommande maintenant de les utiliser, surtout pour les "aspects éducationnels". Cependant, comme dans le cas de l'élaboration des projets, les compétences locales sont encore sous-utilisées. Les programmes de bourses, en revanche, sont bien exécutés.

Le plus gros problème d'exécution des projets vient peut-être de ce que les emprunteurs ne sont pas en mesure de financer entièrement les coûts de fonctionnement et les coûts ordinaires du fait qu'ils se sont déjà engagés à financer d'autres dépenses renouvelables. Si la Banque a hésité dans le passé à financer les dépenses renouvelables, elle a maintenant élargi sa définition des coûts du projet pour inclure les coûts de fonctionnement additionnels. Dans le secteur de l'éducation, les projets ont été particulièrement lents à appliquer cette définition.

Facteurs entrant dans les projets d'éducation et résultats

Les établissements d'enseignement aidés par la Banque atteignent généralement ou même dépassent leurs objectifs en ce qui concerne le nombre d'élèves inscrits. Le nombre de diplômés est également

satisfaisant et les taux de redoublement et d'abandon semblent avoir diminué. Les autres objectifs quantitatifs, tels l'amélioration des taux d'encadrement et le recrutement d'enseignants mieux qualifiés, sont généralement atteints. En outre, les projets aidés par la Banque contribuent à accroître la scolarisation des filles dans de nombreux pays et à faire accepter les écoles mixtes. Les rares études des résultats des projets qui comportent une analyse socio-économique révèlent que la proportion des élèves venant des groupes à faible revenu dans les établissements aidés par la Banque est supérieure à la moyenne. De nombreux projets de grande envergure, qui ont permis une expansion considérable de l'enseignement secondaire et supérieur, ont aidé les emprunteurs dans la réalisation de leurs objectifs d'éducation au cours des 15 dernières années.

En général, les projets d'éducation aidés par la Banque vers la fin des années 60 et au début des années 70 n'étaient pas conçus pour permettre une évaluation vraiment satisfaisante des résultats obtenus par les étudiants, à part ceux révélés par les examens universitaires et scolaires. Il semble cependant que les résultats se soient améliorés et qu'une attitude plus positive ait été adoptée à l'égard des sciences et de la technologie dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur. Dans plusieurs projets, des progrès ont été réalisés par l'amélioration de l'enseignement scientifique et l'introduction de travaux pratiques dans les établissements d'enseignement technique, professionnel, agricole et général.

Pourtant, les programmes polyvalents et les options pratiques offerts dans les écoles secondaires n'ont pas remporté le succès escompté. Une étude de 79 projets aidés par la Banque, qui comprennent des établissements polyvalents d'enseignement secondaire offrant des programmes d'enseignement professionnel, préprofessionnel ou autres programmes élargis, confirme généralement les observations déjà faites dans le présent document au sujet de l'enseignement polyvalent (voir pages 48-49). Les installations coûteuses sont souvent inutilisées, voire mal utilisées, ce qui peut être dû à une pénurie d'enseignants qualifiés (malgré les assurances données par l'emprunteur ou l'inclusion d'une formation pédagogique dans le cadre du projet), à l'insuffisance des fonds consacrés à l'entretien de l'équipement et à l'achat des biens de consommation nécessaires et au manque de clarté des objectifs d'éducation visés par les programmes d'enseignement diversifié. Les établissements polyvalents d'enseignement secondaire peuvent jouer un rôle vital en améliorant l'éducation dans les pays en développement, mais ils exigent, avant d'être créés, une meilleure préparation et une plus grande détermination de la part de l'emprunteur. Puisque les modèles ne conviennent pas toujours, il faudrait envisager différentes options.

Résultat final des projets d'éducation

Les résultats de la plupart des projets d'éducation et leurs répercussions diverses sur l'économie et la société ne peuvent être compris qu'au bout d'un certain temps après leur achèvement. Il est donc

encore trop tôt, dans la plupart des cas, pour procéder à ce genre d'évaluation. L'examen des projets montre cependant que les prévisions globales de main-d'oeuvre incluses dans les projets approuvés au cours des années 60 ne sont généralement pas restées valides pendant le long cycle des projets en raison des changements intervenus dans l'économie et l'éducation. Il a fallu, à un moment donné, abaisser les objectifs qui avaient été fixés pour l'enseignement agricole au niveau intermédiaire. Par contre, les programmes d'enseignement technique et professionnel forment généralement des personnes dont les compétences sont facilement utilisables; de même, la formation liée à un projet, qui est offerte pendant une période plus courte au sein d'une entreprise et répond à des objectifs bien définis, donne des résultats positifs. Les établissements d'enseignement supérieur aidés par la Banque semblent atteindre leurs objectifs externes et former des diplômés extrêmement bien préparés à un emploi. Dans certains cas, la coopération escomptée entre les entreprises industrielles et agricoles, d'une part, et les établissements d'enseignement, d'autre part, ne s'est pas développée suffisamment pour profiter à l'économie. Par suite, certaines catégories de travailleurs spécialisés ont continué à manquer et les diplômés des institutions aidées par les projets d'éducation de la Banque n'ont pas toujours eu la formation ou l'attitude requise pour travailler dans l'industrie ou l'agriculture.

Dans l'ensemble, la plupart des projets d'éducation ont eu un effet positif sur la création de systèmes institutionnels. Ils ont souvent amélioré la planification, le traitement des données, l'élaboration des programmes, la passation des contrats et des marchés, l'utilisation du personnel et l'établissement d'emplois du temps pour les écoles. Le développement des institutions a généralement été limité au projet proprement dit et des efforts seront faits à l'avenir pour l'élargir.

En temps voulu, de plus amples renseignements seront obtenus sur les résultats externes des projets d'éducation aidés par la Banque. Environ 50 projets en cours comprennent des suivis socio-professionnels, qui consistent à suivre les progrès (ou le manque de progrès) des diplômés et autres élèves quittant l'école lorsqu'ils entrent sur le marché du travail. Cependant, ces suivis ne sont qu'un premier pas vers un effort général et systématique d'évaluation visant à tirer parti de l'expérience des projets. Un système d'évaluation automatique—de préférence établi et géré par l'emprunteur—fera de plus en plus partie intégrante des projets d'éducation aidés par la Banque.

Chapitre 10 : Politique et programmes futurs de la Banque mondiale

Objectifs de l'assistance de la Banque dans le domaine de l'éducation

La Banque accorde une importance particulière à l'enseignement général et à la formation professionnelle, et ce, pour trois raisons au moins. Premièrement, l'éducation est considérée comme un besoin essentiel de l'homme, un instrument permettant de satisfaire d'autres besoins élémentaires et une activité soutenant et accélérant le développement général (voir Chapitre 1). Deuxièmement, en participant au développement de l'éducation, la Banque a contribué à des améliorations importantes en modifiant les méthodes traditionnelles, en aidant les pays à accroître leur capacité de gestion et en offrant un financement substantiel à des conditions acceptables. Troisièmement, en dépit des progrès récemment accomplis dans le secteur de l'éducation, et dans une certaine mesure à cause de ces progrès, les systèmes d'enseignement se trouvent confrontés à certaines déficiences fondamentales et à une deuxième vague de problèmes inévitables qui compliquent encore le développement de l'éducation.

L'objectif principal de la Banque en matière d'éducation est d'aider ses pays membres à développer leurs ressources humaines, à promouvoir l'évolution et l'expansion de l'éducation et à acquérir la capacité technique et l'expérience nécessaires pour pouvoir, de façon autonome, concevoir et gérer le développement de l'éducation. La Banque estime également, en tant qu'organisme international attaché à une utilisation optimale des fonds pour le développement et actif dans des contextes nationaux et régionaux très divers, qu'elle doit avoir une notion précise de ses propres objectifs et garder un esprit ouvert dans ses relations avec les emprunteurs.

Pour renforcer et développer sa politique de 1974, la Banque vise à promouvoir un développement équilibré de l'éducation reposant sur les grands principes suivants :

1. Un enseignement élémentaire devrait être offert à tous les enfants et adultes dès que les ressources et les conditions le permettent. A long terme, il conviendrait de mettre sur pied, à tous les niveaux, un système général d'éducation formelle et non formelle.
2. Pour accroître la productivité et promouvoir l'équité sociale, des efforts devraient être déployés afin d'offrir à tous des chances d'accès à l'éducation, sans distinction de sexe, d'origine ethnique ou de condition sociale et économique.
3. Les systèmes d'enseignement devraient viser une efficacité interne maximum grâce à la gestion, l'affectation et l'utilisation des ressources disponibles pour le développement quantitatif et qualitatif de l'éducation.
4. Il conviendrait de lier effectivement l'éducation au travail et à l'environnement afin d'améliorer, quantitativement et qualitativement, les connaissances et compétences nécessaires à

94

l'accomplissement des fonctions économiques et sociales et autres tâches du développement.

5. Pour atteindre ces objectifs, les pays en développement devront créer et renforcer la capacité institutionnelle qui leur permettra de concevoir, d'analyser, de gérer et d'évaluer les programmes d'éducation et de formation.

Ces principes, qui sont développés plus loin, constituent le cadre général dans lequel la Banque cherchera à promouvoir des objectifs de développement adaptés aux besoins de ses pays membres; ces besoins varient selon les emprunteurs, à cause des différences de contexte culturel et historique, de développement économique, de capacité financière et autres facteurs. Par ailleurs, les conditions et les possibilités d'éducation évoluent rapidement dans chaque pays par suite des transformations intervenant dans la société, l'économie et l'éducation. Aucune stratégie ou formule unique ne peut donc être appliquée à l'ensemble des emprunteurs. En outre, de par la nature même de l'éducation, chaque pays veut décider de ses propres objectifs et priorités de développement dans ce secteur. Dans ces conditions, la politique d'éducation adoptée par la Banque sera forcément très diverse dans ses applications.

Dans la poursuite de ses objectifs de prêt à l'éducation, la Banque suivra donc des orientations différentes adaptées aux conditions particulières des pays en développement. Premièrement, en prêtant aux pays à faible revenu, la Banque mettra l'accent sur l'élaboration de programmes peu coûteux d'enseignement fondamental destinés à répondre aux besoins d'instruction élémentaire des enfants d'âge scolaire et des adultes illettrés, notamment les femmes, et sur la formation rurale destinée à des groupes définis, dans le cadre de vastes programmes de développement rural. Par contre, le développement de l'éducation formelle, aux niveaux secondaire et supérieur, sera planifié de manière sélective et prudente en tenant compte de la capacité d'absorption de main-d'oeuvre limitée du secteur moderne et des besoins en administrateurs et en techniciens des secteurs public et privé.

Deuxièmement, dans les pays à revenu intermédiaire où l'enseignement primaire est déjà bien répandu, la priorité sera accordée au développement des compétences requises pour répondre aux besoins d'une économie de plus en plus complexe. L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'égalité des chances au niveau primaire et le développement de l'enseignement secondaire et supérieur prendront une place encore plus importante dans les entretiens de la Banque avec ces pays. On cherchera également à offrir des possibilités d'enseignement fondamental aux pauvres des villes et des campagnes.

Troisièmement, l'accent sera mis, dans tous les pays, sur les mesures permettant d'améliorer l'efficacité interne de l'éducation; ces mesures seront mises en oeuvre avant d'appuyer d'autres efforts pour développer le système ou bien en même temps. Enfin, on accordera une grande importance à l'amélioration des capacités de

gestion et de planification, dans tous les pays, et au développement des compétences analytiques dans les pays à revenu intermédiaire.

Les priorités des prêts à l'éducation accordés à chaque pays sont fixées à l'issue d'entretiens avec les emprunteurs et sur la base d'études et plans relatifs à l'éducation et à la formation ainsi qu'à d'autres secteurs du développement. Il est également tenu compte de l'aide accordée par d'autres donneurs. Forte de son expérience dans le financement du développement et connaissant les choix techniques qui ont déjà été faits ainsi que leurs conséquences, la Banque est en mesure d'éclairer les choix qui s'offrent à chaque pays. Des stratégies générales permettant de déterminer un ensemble de domaines d'action et de types d'assistance peuvent également être mises au point pour des groupes de pays ayant des caractéristiques, des problèmes et un niveau de développement semblables, comme ceux du Sahel ou de l'Amérique du Sud.

Expansion des possibilités d'enseignement fondamental

L'intérêt porté par la Banque à l'expansion des possibilités d'éducation pour les enfants d'âge scolaire et les adultes est étroitement lié aux efforts qu'elle déploie pour promouvoir une stratégie globale du développement et à son désir de répondre aux besoins essentiels de l'homme. Un enseignement fondamental approprié permet à la majorité des pauvres dans les régions rurales et urbaines de mener une vie productive et de bénéficier du développement social et économique de la communauté. En outre, l'efficacité de l'enseignement secondaire et supérieur repose sur l'enseignement reçu au niveau primaire. Par conséquent, le soutien accordé à l'enseignement fondamental ne devrait pas être justifié uniquement par les besoins en main-d'oeuvre qualifiée. La Banque estime que l'enseignement primaire est la base minimum sur laquelle les pays doivent, progressivement et systématiquement, ériger les niveaux supérieurs d'un système général d'éducation et de formation formelles et non formelles offrant les mêmes chances d'accès à toutes les couches de la population. Dans un grand nombre de pays à revenu intermédiaire où l'enseignement primaire est pratiquement généralisé, l'enseignement fondamental peut être prolongé pour inclure une partie de l'enseignement secondaire. La Banque soutiendra les études et plans des pays qui cherchent à développer un système d'enseignement équilibré et apportera son aide à différentes formes d'enseignement secondaire et supérieur.

L'assistance accordée par la Banque pour offrir des possibilités d'enseignement fondamental aux enfants d'âge scolaire visera surtout à accroître ou à améliorer les places d'écoles, le corps enseignant et les ressources matérielles du système d'éducation formelle. La fourniture d'installations et la formation des enseignants devraient, lorsque c'est nécessaire, être accompagnées de deux types d'action gouvernementale, pouvant également bénéficier d'une aide : 1) la mise au point de programmes d'enseignement et la production de matériel pédagogique adaptés aux besoins et efficaces, et 2) un

effort vigoureux d'amélioration de l'efficacité interne du système scolaire dans le sens des suggestions présentées aux pages 41-43.

Les pays qui ont un faible taux de scolarisation primaire et ont à faire face à de graves contraintes financières seront encouragés à examiner et à réviser leur système éducatif de façon à répondre aux besoins d'enseignement fondamental peu coûteux. La Banque apportera, par exemple, son soutien à diverses formules traditionnelles d'enseignement primaire, telles que les écoles villageoises et les écoles coraniques, dont le système d'instruction est très différent mais débouche ensuite sur des filières normales permettant aux étudiants de poursuivre leurs études. La Banque continuera d'encourager tout particulièrement l'auto-assistance et la planification collective dans les pays où ces habitudes sont déjà ancrées dans la culture, en offrant, dans le cadre des prêts à l'éducation, des fonds spéciaux pouvant être versés à des organisations et groupes locaux. Des efforts analogues seront faits pour soutenir la gestion et la planification des écoles par la communauté et le quartier. En outre, la Banque appuiera les études de faisabilité visant à découvrir les moyens de développer et d'améliorer les possibilités d'éducation, comme, par exemple, les classes de taille optimale, les politiques appliquées pour le passage d'une classe à l'autre, les écoles à plusieurs classes, les variations dans la structure de l'enseignement primaire et l'enseignement audio-visuel. Dans les pays où le taux de scolarisation primaire est élevé, la Banque apportera son appui aux projets et aux programmes novateurs destinés à améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement primaire et à en élargir l'accès aux groupes défavorisés, tels que les jeunes filles et les pauvres des villes et des campagnes.

L'ensemble d'objectifs mentionnés plus haut—expansion matérielle, élaboration de programmes d'enseignement, production de matériel pédagogique et amélioration de l'efficacité interne—incite la Banque à soutenir les projets de grande envergure. A part les ressources matérielles, qui devraient provenir pour la plupart du pays, les économies, l'efficacité accrue et la répartition équitable recherchées ne peuvent avoir des répercussions appréciables que si elles s'appliquent à l'échelon national. Les recherches et la planification dans ces domaines deviennent plus efficaces lorsqu'elles sont suivies d'un programme d'action bien conçu. En outre, les projets de grande envergure permettent l'utilisation de normes et d'éléments standardisés qui peuvent réduire le coût d'exécution des programmes.

Pour aider les adultes et les jeunes ayant quitté l'école, la Banque soutiendra les projets de développement rural et urbain qui associent l'enseignement et la formation aux activités quotidiennes des adultes. Elle continuera également d'explorer, avec les pays membres intéressés, la possibilité de fournir, dans un cadre non formel, une deuxième chance de s'instruire à ceux qui n'ont pas été à l'école. L'éducation destinée aux femmes est particulièrement importante pour améliorer leurs connaissances et leurs qualifications, ainsi que leur attitude à l'égard de l'éducation, en général, et de celle de leurs

enfants, en particulier. Les pays ayant une forte proportion de femmes instruites par rapport aux hommes parviennent mieux que les autres à satisfaire les besoins essentiels de la population.

Les capitaux requis pour la généralisation de l'enseignement fondamental dans les pays en développement pourront être obtenus, pendant les prochaines décennies, à condition que des efforts vigoureux soient déployés par les pays pour améliorer l'efficacité interne et, de concert avec les organismes donneurs, pour fournir les ressources matérielles. La difficulté pour les pays à faible revenu sera de faire face à l'accroissement des coûts de fonctionnement. Les ressources disponibles pourront cependant suffire à un grand nombre de pays en développement si l'efficacité interne est améliorée. Une aide extérieure pour financer les dépenses renouvelables sera néanmoins nécessaire à plus d'une vingtaine de pays dont la moitié au moins des enfants en âge d'aller à l'école primaire ne sont pas scolarisés.

Equité

Les prêts à l'éducation reposent sur le principe que la Banque et le pays emprunteur veulent tous deux réduire les disparités d'accès à l'éducation. Cependant, comme les problèmes en jeu sont délicats sur le plan culturel ou politique, la Banque et ses pays membres devront faire preuve de prudence et de coopération pour que cet objectif d'équité débouche sur des mesures efficaces. En outre, le soutien accordé par la Banque aux activités d'éducation pour promouvoir l'égalité des chances doit être coordonné avec d'autres actions et programmes tendant également à favoriser des transformations sociales et l'amélioration des conditions économiques. Cet objectif d'équité s'inscrit dans le cadre de la stratégie globale de la Banque qui vise à axer les efforts de tous les secteurs, de plus en plus, mais pas exclusivement, sur l'assistance aux plus défavorisés. Les dispositions qui ont été prises pour les aider continueront de jouer un rôle important dans le soutien que la Banque décide d'accorder aux projets et dans ses discussions avec les emprunteurs.

Egaliser les chances d'accès à l'éducation est un objectif dont on peut se rapprocher, mais qui n'a jamais été tout à fait atteint, même par les pays les plus développés. Ce n'est pas un programme finançable en soi mais plutôt un thème dont tous les prêts de la Banque à l'éducation devraient tenir compte. La Banque appuiera donc les efforts réalisés par les gouvernements pour remédier aux disparités de l'accès à l'éducation et à la formation dans le sens des lignes d'action suivantes :

1. L'augmentation du nombre d'établissements et de places sera déterminée conformément aux méthodes analytiques d'établissement des cartes scolaires, y compris une analyse approfondie des questions économiques et démographiques et de la situation de l'emploi.

2. Les projets devraient viser à égaliser la qualité des facteurs d'éducation, tels que les livres, les enseignants, les locaux et le matériel, afin de contrer la tendance inévitable des grands centres de

population et autres zones relativement favorisées à recevoir une part disproportionnée des ressources.

3. La fourniture de logements au personnel enseignant et aux élèves, qui peut sembler peu économique, voire un gaspillage de ressources, est parfois essentielle pour assurer une meilleure répartition des enseignants qualifiés, pour permettre aux élèves qui vivent trop loin d'accéder à l'école et pour améliorer les résultats scolaires. La plupart des organismes extérieurs dont les ressources sont limitées ont tendance à ne pas financer les logements destinés aux élèves, mais les prêts importants de la Banque, qui sont assortis de normes rigoureuses, peuvent s'avérer précieux dans ce domaine.

4. Puisqu'il est nécessaire de sélectionner les élèves qui passeront aux niveaux d'études supérieurs, les critères et les procédures de sélection adoptés revêtent une importance cruciale. La Banque fournira un appui à l'examen des mécanismes de sélection utilisés par les pays.

5. Lorsque l'égalité des chances est limitée par l'insuffisance de la demande d'éducation, il est nécessaire d'assurer que les services fournis répondent aux besoins de la société à laquelle ils s'adressent. Il est possible, par exemple, de modifier le calendrier scolaire, de séparer par sexe les écoles de niveau intermédiaire dans certaines régions ou de les remplacer ailleurs par des écoles mixtes, de subventionner le matériel pédagogique et de fournir un repas aux élèves.

Au stade de l'identification et de la conception des projets, la Banque cherchera à évaluer dans quelle mesure les programmes d'enseignement établissent un équilibre entre l'équité et les autres objectifs de l'éducation, tels que la qualité et le développement des compétences, et continuera d'encourager les emprunteurs à inclure des systèmes d'évaluation dans les projets afin de déterminer quels sont les bénéficiaires de investissements réalisés dans l'éducation.

Efficacité

La Banque continuera d'étudier et de soutenir toute une gamme d'options afin d'accroître l'efficacité interne des systèmes d'enseignement (voir Chapitre 4). Pour améliorer l'acquisition des connaissances, la Banque apportera une aide aux projets qui comportent l'élaboration de programmes d'enseignement, la préparation et la production de matériel pédagogique, la formation des enseignants et l'utilisation des moyens audio-visuels et autres techniques d'instruction à distance. Chaque fois que ce sera possible, la Banque appuiera les efforts visant à améliorer les conditions préscolaires du développement de l'enfant, comme, par exemple, l'inclusion de cours sur la santé, la nutrition et le développement de l'enfant dans les programmes d'éducation offerts aux adultes et les programmes d'enseignement des écoles primaires et secondaires, la mise au point de programmes de vulgarisation au niveau du village et du quartier pour éduquer les parents et le développement des écoles maternelles dans les pays où l'enseignement primaire est presque généralisé.

Pour améliorer l'efficacité quantitative des systèmes d'enseignement, des mesures doivent être prises par les gouvernements, telles

que des transformations structurelles, des variations des effectifs des classes, des modifications de la politique suivie pour le passage d'une classe à l'autre, une meilleure utilisation des installations, des classes intégrées et l'établissement de conditions d'entrée. En tout état de cause, ces questions feront l'objet d'un dialogue entre la Banque et ses membres et, le cas échéant, seront examinées dans le cadre des études de faisabilité financées par cette institution. Les efforts visant à identifier et à éliminer les causes des taux élevés d'abandon et de redoublement bénéficieront également d'un soutien grâce à l'utilisation systématique d'un système d'évaluation dans le cadre des projets d'éducation.

La Banque continuera d'insister sur les critères financiers pour l'aide aux projets d'éducation et aux stratégies de développement. Ces critères comprendront une répartition équilibrée des dépenses entre les différents éléments du système d'éducation et entre le secteur de l'éducation et les autres secteurs du développement, l'aptitude et la détermination d'un pays à financer les coûts de fonctionnement des programmes et projets, le caractère raisonnable des coûts unitaires des projets et la possibilité de reproduire ces projets à l'échelle souhaitée.

Réponse aux besoins de main-d'oeuvre et de personnel qualifié

Diverses formules faisant intervenir des programmes d'enseignement et de formation formels, non formels, généraux ou spécialisés ont été envisagées au Chapitre 5. Ces formules sont extrêmement diverses et comprennent aussi bien l'enseignement général formel, les écoles polyvalentes, la formation professionnelle, la formation en cours d'emploi et l'éducation combinée à l'emploi. La possibilité d'appliquer ces formules dans les sous-secteurs moderne, urbain non structuré et rural de l'économie a également été examinée. L'importance accordée récemment par la Banque à l'expansion de l'enseignement fondamental et primaire ne l'empêche pas de continuer à s'intéresser aux besoins de main-d'oeuvre. Elle apportera son aide à trois types de formation : la formation générale pré-emploi orientée vers le marché du travail, à tous les niveaux, dans les projets du secteur de l'éducation; la formation liée aux projets; et la formation pour le secteur rural et le secteur urbain non structuré dans le cadre des projets de développement urbain ou rural.

La Banque aidera la formation générale pré-emploi orientée vers le marché du travail en finançant des suivis socio-professionnels comme première étape de l'identification de projets d'éducation et de formation. Dans de nombreux pays, les problèmes d'emploi plus ou moins graves rencontrés par ceux qui quittent l'école obligeront les responsables à réévaluer l'utilité des programmes longs et coûteux d'enseignement technique formel avant-emploi. Les programmes non formels offerts à un rythme accéléré dans des centres de formation professionnelle après le premier cycle secondaire ou, dans les situations d'urgence, à la fin d'une ou plusieurs années d'enseignement primaire peuvent se révéler plus efficaces et moins coûteux que des établissements formels d'enseignement technique et professionnel.

Dans le cadre de la formation, la Banque apportera une aide importante aux programmes de recyclage ou de perfectionnement à l'intention des travailleurs ruraux et urbains ou des chômeurs. La formation en matière de gestion, à tous les niveaux et pour tous les secteurs, bénéficiera d'une priorité élevée.

La Banque continuera d'aider la formation liée aux projets visant à répondre à trois objectifs principaux : 1) former une main-d'oeuvre qualifiée pour gérer les projets ou les entreprises; 2) améliorer la planification, la gestion financière et autres fonctions de l'institution, au-delà de ses opérations quotidiennes; et 3) lui donner les moyens de répondre aux besoins de main-d'oeuvre après l'achèvement du projet. La formation liée aux projets, qui fournit des compétences spécialisées en matière de gestion, de techniques ou d'exploitation dans un domaine particulier, ne fait pas double emploi avec la formation offerte dans les écoles ou les centres professionnels; les deux sont plutôt complémentaires. C'est pourquoi la Banque s'intéresse aussi bien au système formel qu'au système non formel, en plus de la formation liée aux projets, en tant que politique nationale de mise en valeur des ressources humaines.

Les relations entre l'enseignement de niveau intermédiaire et l'emploi sont complexes et diverses. La Banque analysera donc systématiquement les résultats déjà obtenus; aidera les pays en développement à expérimenter, simultanément ou successivement, différentes formules intéressantes d'enseignement général et professionnel, de formation scolaire et extrascolaire, de cours de formation technique de courte et longue durée et de programmes associant les études à un emploi. La Banque aidera également à forger des liens étroits entre les ministères responsables de l'éducation et le Ministère du travail et financera des suivis socio-professionnels dans le cadre des projets d'enseignement professionnel afin d'identifier et de suivre les changements d'attitudes et d'habitudes des travailleurs productifs.

Il est nécessaire que les nouveaux programmes profitent aux populations urbaines et rurales en pleine expansion, et que l'éducation et la formation deviennent mieux adaptées aux conditions de vie de ces groupes. La Banque continuera de financer des composantes de projets, dans le secteur de l'éducation comme dans les autres secteurs, pour répondre à cet objectif et développer en même temps une capacité de formation et un cadre structurel durables. En outre, la Banque suivra de près les innovations adoptées dans ces domaines. Dans le secteur du développement rural, les prêts de la Banque viseront à renforcer les liens entre l'éducation formelle, l'enseignement professionnel et les services de vulgarisation sur le terrain.

Pendant les années 80, la demande d'enseignement secondaire s'accentuera de plus en plus à mesure que l'amélioration de l'efficacité interne et l'élargissement de l'enseignement primaire accroîtront le nombre des candidats susceptibles de passer au niveau intermédiaire. La Banque examinera les mécanismes permettant d'assurer un enseignement secondaire général moins coûteux et envisagera le

financement de projets expérimentaux pour vérifier si ces mécanismes peuvent être mis en place. Elle favorisera également l'expansion de l'enseignement secondaire à un coût unitaire moins élevé dans certains pays, mais se contentera ailleurs de financer des améliorations à ce niveau, en fonction de la portée et la qualité de l'enseignement secondaire dans le pays concerné.

Comme par le passé, la Banque continuera d'aider sélectivement l'enseignement et la formation supérieurs offerts dans les établissements de formation postsecondaire et les universités. L'aide à l'enseignement supérieur visera généralement les objectifs suivants : créer certaines ressources qui sont importantes pour le développement, tels les centres de recherche agricole et industrielle et les programmes de formation des cadres; développer la capacité de gestion par la création de programmes et d'instituts spécialisés; créer une capacité de recherche fondamentale, par l'établissement de programmes et de centres, dans les diverses disciplines des sciences naturelles et sociales; et mettre sur pied des programmes décentralisés pour faire participer directement les universités au développement national.

On a constaté qu'il ne servait à rien d'apporter des améliorations isolées à un système par ailleurs inefficace. La Banque encouragera donc les programmes visant une amélioration générale de l'efficacité et de la gestion du système universitaire par le développement du personnel, une réorganisation, une meilleure utilisation du temps de travail et des installations, etc. Pour atténuer la pénurie critique de cadres, une aide sera accordée pour accroître le nombre de places d'étudiants dans les disciplines axées sur le développement, telles que l'agriculture, l'ingénierie, la médecine, les sciences, l'économie et la gestion, et pour concevoir des alternatives au modèle universitaire que sont les collèges communautaires, les instituts polytechniques et l' "université ouverte".

L'amélioration des connaissances et compétences requises pour le développement économique est étroitement liée à l'amélioration des techniques et au développement de la capacité technologique du pays. La Banque continuera donc de fournir une aide aux éléments d'infrastructure technologique, par exemple aux laboratoires de recherche appliquée, aux institutions établissant des normes, aux services de préinvestissement, aux centres d'information technique et aux groupes de consultants et d'ingénieurs. La création d'institutions analogues dans le domaine des sciences sociales, de la gestion et de l'administration publique sera également encouragée.

Développement de la capacité d'analyse et de gestion dans le secteur de l'éducation

On constate que les emprunteurs et prêteurs s'intéressent souvent à un projet donné sans se préoccuper du développement à long terme des moyens dont dispose le pays pour analyser, mettre au point, améliorer et gérer le système de l'éducation. La Banque a essayé, dans le passé, de se concentrer sur les perspectives à long terme, mais, considérant les projets comme des unités opération-

nelles, elle a parfois utilisé des méthodes *ad hoc* et peu cohérentes pour répondre aux besoins à court et à long terme des pays.

Des efforts seront réalisés à l'avenir pour fournir une aide mieux adaptée et plus cohérente aux programmes qui visent à développer la capacité locale de gestion, de planification et de recherche (voir Chapitre 6), tout en tenant compte de la complexité de cette tâche et des limites de l'influence que la Banque peut exercer, par l'intermédiaire des projets, sur la gestion du secteur de l'éducation. L'aptitude du pays à gérer le système éducatif ne peut être développée isolément de sa capacité générale de gestion; dans le secteur de l'éducation, la Banque cherchera donc à promouvoir des programmes particulièrement adaptés aux besoins du pays qui comportent également des efforts dans d'autres secteurs. A cette fin, elle continuera de financer les études permettant d'améliorer la structure des systèmes éducatifs, les expériences de décentralisation et de gestion collective, et la formation en gestion du personnel enseignant dans des instituts de gestion ou des centres spécialisés, par des cours spéciaux ou un apprentissage, et le développement de la capacité de gestion des établissements d'enseignement supérieur.

La Banque encouragera la création d'une capacité d'analyse (planification et recherche) dans le cadre des projets de formation aux techniques et connaissances analytiques; des projets de développement institutionnel fournissant le cadre structurel, les installations et le matériel nécessaires à la recherche; et des composantes recherche, expérimentation et évaluation des projets d'éducation.

Programme et opérations de prêt de la Banque

Les observations qui précèdent sur la situation et l'importance de l'éducation, les stratégies générales à adopter pour améliorer les systèmes éducatifs et les principaux objectifs des prêts de la Banque à l'éducation permettent de tirer plusieurs conséquences fondamentales en ce qui concerne le programme et les opérations de prêt.

Programme de prêt

En raison du rôle clé qu'elle joue dans le développement, la Banque accorde une grande importance à l'éducation et à la formation. Les prêts dans ce domaine sont consentis essentiellement sous trois formes : les prêts directs au secteur de l'éducation visant à étendre ou à améliorer les possibilités d'éducation et de formation; les prêts à d'autres secteurs, tels que l'électricité et les transports, qui comportent, entre autres, la formation du personnel destiné à gérer et à continuer le projet ("formation liée aux projets"); et les prêts aux projets intégrés touchant à plusieurs secteurs (notamment le développement urbain et rural), dont certaines composantes visent à développer les activités éducatives dans la zone du projet ("composantes éducation"). Le Tableau 8 donne une vue générale des activités de prêt; il fait ressortir l'importance croissante de la formation liée aux projets et des composantes éducation des projets de développement urbain et rural. Au cours des cinq prochaines années, la Banque pourrait allouer à l'éducation et à la formation

un montant moyen annuel de 900 millions de dollars, représentant environ 8% des prêts totaux, dont 200 millions de dollars pour la formation liée aux projets et environ 100 millions de dollars pour les composantes éducation des projets de développement urbain et rural. Le programme prévu pour 1979–83 qui est esquissé au Tableau 7 (voir page 88) et au Tableau 8 représente des prévisions qui seront modulées dans le temps en fonction des besoins des emprunteurs.

Tableau 8

Prêts moyens annuels de la Banque mondiale à l'éducation et à la formation, 1970-83
(millions de dollars)

	1970-74 (chiffres effectifs)	1975-78 (chiffres effectifs)	1979-83 (prévisions)
Total des prêts de la Banque	3 076	6 846	11 580
Prêts et crédits au secteur de l'éducation	163	281	600
(En pourcentage du total des prêts de la Banque)	(5,3)	(4,0)	(5,2)
Composantes formation liée aux projets	6,5[a]	93[b]	205
Composantes éducation des projets de développement rural et urbain	...	38[c]	100[d]
Total des prêts à l'éducation et à la formation	169,5	412	905
(En pourcentage du total des prêts de la Banque)	(5,5)	(6,0)	(7,8)

... données non connues.

[a] 1972 seulement.

[b] Moyenne pour 1976-78.

[c] 1977 seulement.

[d] 1,5% des prêts au développement urbain et 0,5% des prêts à l'agriculture et au développement rural.

La ventilation du programme de prêt de la Banque reflète le désir d'offrir à chaque pays un ensembe d'options en matière d'éducation et de formation à la fois divers, complet, souple et cohérent. Les prêts portent donc sur les trois niveaux traditionnels d'éducation formelle, l'éducation non formelle, la formation liée aux projets et la création d'une structure institutionnelle. La répartition des prêts reflète l'importance accordée à l'enseignement fondamental. On prévoit que l'aide accordée à l'enseignement primaire continuera d'augmenter, pour atteindre 24% pendant la période 1979–83. Les activités non formelles, essentiellement l'éducation et la formation des jeunes et des adultes, devraient également atteindre 24% (voir Tableau 7). Les composantes éducation des projets de développement urbain et rural seront en outre essentiellement axées sur l'enseignement primaire, mais cette préférence pour l'enseignement primaire dépendra non seulement de la Banque, mais également du désir manifesté par les pays d'obtenir une aide dans ce domaine.

Nature des prêts

La Banque accroîtra son aide aux aspects non matériels de l'éducation qui viennent compléter les constructions et l'équipement. Le Tableau 7 indique une augmentation soutenue de l'aide aux activités telles que l'élaboration de programmes d'enseignement, la production de matériel pédagogique, la planification et la gestion, et les moyens audio-visuels. L'aide accordée à la formation dans le domaine de la planification et de la gestion a été insuffisante dans le passé, mais des efforts seront faits pour l'accroître sensiblement dans les années à venir.

L'importance croissante accordée par la Banque aux aspects non matériels des projets d'éducation ne signifie cependant pas qu'elle néglige les installations matérielles. La Banque fournira des fonds pour la construction de bâtiments et l'équipement, aidera les emprunteurs à améliorer l'utilité et les normes techniques de la construction et de l'équipement et développera la capacité nationale de production de matériel pédagogique et de certains matériaux de construction.

On s'attachera davantage à la complémentarité des projets d'éducation en prévoyant, par exemple, une formation pédagogique lorsque de nouveaux programmes d'enseignement seront mis au point. On prêtera également attention à la complémentarité des différents secteurs, tels que la diffusion de l'enseignement et la construction de routes d'accès, la formation technique et les salaires et toutes formes d'encouragement. Compte tenu de ces complémentarités, la Banque encouragera l'élaboration de programmes d'éducation dans le domaine de la population, de la santé et de l'environnement, ainsi que les composantes éducation des projets de développement urbain et rural.

Pour des raisons d'avantages comparés, la Banque continuera de financer de préférence des projets de grande envergure, mais elle devrait peut-être commencer certains projets par une phase expérimentale avant de les reproduire sur une large échelle pour les deux raisons suivantes : 1) pour déterminer les coûts en jeu, adapter les programmes, évaluer les besoins de formation du personnel et améliorer la conception du projet; et 2) pour faciliter l'adoption des innovations, qui peut nécessiter des essais, et l'expérimentation de diverses possibilités avant leur adoption.

Du fait que la nature des prêts s'est modifiée, la Banque élargira la définition des "coûts du projet" qui peuvent être financés afin d'inclure, comme cela a déjà été fait dans d'autres secteurs, les coûts de fonctionnement additionnels pendant la période d'exécution, les frais de démarrage du projet, les coûts de la formation pédagogique, de la mise au point des programmes, etc.

Base analytique de l'élaboration des projets

La conception et l'exécution des projets d'éducation et de formation et l'évaluation de leurs résultats est une tâche difficile pour la Banque comme pour l'emprunteur car ils ne disposent pas d'une base d'analyse et d'expérimentation suffisante. La Banque encouragera

les efforts visant à améliorer les méthodes d'analyse utilisées pour mettre au point et évaluer les projets; financera l'évaluation automatique dans le cadre des projets; renforcera ses liens de coopération avec les associations professionnelles et favorisera les échanges de vues entre son personnel et les experts des pays en développement et développés; améliorera, au sein même de ses services, le processus qui consiste à tester, développer et diffuser les idées permettant d'améliorer l'éducation dans différents contextes; et continuera de soutenir l'assistance technique, chaque fois que ce sera nécessaire. Conformément à la tendance générale enregistrée dans toute la Banque, l'assistance technique en faveur des projets d'éducation sera obtenue, lorsque ce sera possible, dans le pays même. La Banque continuera de collaborer avec l'Unesco dans le cadre du Programme de coopération et favorisera des échanges de vues plus fréquents et plus approfondis entre spécialistes sur les analyses sectorielles, les questions de politique générale et les résultats de la recherche et des évaluations. En outre, la Banque établira et maintiendra des contacts avec les autres organisations internationales spécialisées, telles que le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (FISE), dans les domaines d'éducation présentant un intérêt commun.

Conclusion

En matière d'éducation, les besoins des pays en développement sont divers et les politiques et stratégies dépendent des conditions locales. Cette situation rend nécessaire un dialogue entre la Banque et ses pays membres, ainsi qu'une collaboration plus étroite entre cette institution et les groupements professionnels et les experts des pays en développement. L'importance accordée au travail sectoriel, sur lequel reposent les prêts, donne à la Banque l'occasion d'avoir ce dialogue; l'expansion, dans les pays en développement, de la capacité d'analyse et de gestion dans le secteur de l'éducation rend ce dialogue encore plus utile.

On peut espérer que cette collaboration évoluera de manière à accroître progressivement le rôle de l'emprunteur pendant le cycle du projet, dans des activités traditionnellement du ressort de la Banque ou d'autres organismes extérieurs. La Banque encouragera les pays à réaliser leurs propres études sectorielles, avec peut-être une participation plus large des groupements professionnels et représentatifs, publics et privés. On aura ainsi un ensemble de priorités, de programmes et de plans de développement national de l'éducation, qui auront été articulés par les pays et qui seront utilisés à la fois comme base de dialogue avec la Banque sur la ligne d'action à adopter et comme base d'élaboration de projets de plus en plus axés sur les problèmes de politique sectorielle.

A mesure que la capacité des emprunteurs se développera, ceux-ci se chargeront progressivement de l'identification, de la préparation et de l'évaluation des projets. L'Unesco et la Banque continueront d'offrir une aide aux pays pour la préparation des projets et l'analyse sectorielle, mais cette aide prendra de plus en plus la forme

de conseils; dans certains pays, cependant, la Banque continuera de jouer un rôle actif pendant un certain temps. La Banque coopérera avec les emprunteurs pour accélérer ce processus, en soutenant les programmes de formation visant à renforcer la capacité technique et analytique du pays, en offrant des conseils dans le cadre de séminaires et en collaborant étroitement aux différents stades du cycle du projet. En même temps, la Banque continuera d'envisager les prêts à l'éducation et à la formation dans une perspective expérimentale, et un esprit ouvert, et elle analysera systématiquement les leçons tirées des projets afin d'enrichir son dialogue avec les emprunteurs et de renforcer les bases d'analyse qui permettront à sa politique de prêt à l'éducation d'évoluer.

Pays en développement regroupés selon le revenu par habitant

Revenu annuel par habitant (en dollars en 1975)	Nombre de pays	Population totale en 1975 (en millions)	Pourcentage de la population totale dans chaque groupe	Asie
Faible (moins de $265)	36	1 156	60	Bangladesh Birmanie Inde Indonésie Kampuchea démocratique Laos Népal Pakistan Sri Lanka
Intermédiaire (inférieur) ($265-520)	21	269	14	Papouasie-Nouvelle-Guinée Philippines Thaïlande
Intermédiaire ($521-1 075)	21	380	20	République de Corée Malaisie
Intermédiaire (supérieur) ($1 076-2 500)	14	121	6	Hong Kong Singapour
Total (ensemble)	92	1 926	100	

Annexe 1

Région			
Afrique de l'Est	Afrique de l'Ouest	Europe, Moyen-Orient et Afrique du Nord	Amérique du Sud et Antilles
Burundi	Bénin	Afghanistan	Haïti
Ethiopie	Gambie	Yémen	
Kenya	Guinée	Yémen démocratique	
Lesotho	Guinée-Bissau		
Madagascar	Haute-Volta		
Malawi	Mali		
Mozambique	Niger		
Ouganda	République centrafricaine		
Rwanda	Sierra Leone		
Somalie	Tchad		
Tanzanie	Togo		
Zaire			
Botswana	Angola	Egypte	Bolivie
Soudan	Cameroun	Jordanie	El Salvador
Swaziland	Congo	Maroc	Honduras
Zambie	Guinée équatoriale		
	Libéria		
	Mauritanie		
	Nigéria		
	Sénégal		
Maurice	Côte d'Ivoire	Algérie	Brésil
	Ghana	République arabe syrienne	Chili
		Tunisie	Colombie
		Turquie	Costa Rica
			Equateur
			Guatemala
			Guyane
			Mexique
			Nicaragua
			Paraguay
			Pérou
			République dominicaine
	Gabon	Bahreïn	Argentine
		Iran	Jamaïque
		Iraq	Panama
		Liban	Trinité-et-Tobago
		Yougoslavie	Uruguay
			Venezuela

Effectifs scolaires et accroissements annuels dans les pays en développement, par niveau de revenu, 1960-75

Niveau d'enseignement et niveau de revenu [a]	Nombre d'étudiants 1960 (millions)	Accroissement annuel 1960-65 (%)	Nombre d'étudiants 1965 (millions)	Accroissement annuel 1965-70 (%)
Primaire	117,0	6,5	160,0	4,3
Faible	58,5	7,1	82,4	4,0
Intermédiaire (inférieur)	17,4	4,9	22,1	4,1
Intermédiaire	30,3	6,8	42,2	5,4
Intermédiaire (supérieur)	10,8	4,3	13,3	2,6
Secondaire	22,6	10,0	36,5	6,7
Faible	15,0	9,5	23,7	5,4
Intermédiaire (inférieur)	2,1	11,6	3,6	8,5
Intermédiaire	3,5	11,4	6,0	10,6
Intermédiaire (supérieur)	2,0	10,3	3,2	7,1
Supérieur	2,2	10,2	3,5	10,4
Faible	0,8	11,3	1,4	11,6
Intermédiaire (inférieur)	0,5	10,3	0,8	5,7
Intermédiaire	0,5	10,9	0,8	14,0
Intermédiaire (supérieur)	0,4	6,7	0,5	8,0
Total				
Ensemble des pays en développement	141,8	7,2	200,0	4,6
Faible	74,3	7,7	107,5	4,6
Intermédiaire (inférieur)	20,0	5,8	26,5	4,8
Intermédiaire	34,3	7,4	49,0	6,2
Intermédiaire (supérieur)	13,2	5,3	17,0	3,6

[a] Pour la définition du classement par revenu, voir l'Annexe 1.

Annexe 2

Nombre d'étudiants 1970 (millions)	Accroissement annuel 1970-75 (%)	Nombre d'étudiants 1975 (millions)	Accroissement annuel 1960-75 (%)	Accroissement total 1960-75 (%)
197,9	3,6	236,4	4,8	102
101,0	3,6	120,7	4,9	106
27,0	4,0	32,8	4,3	88
54,9	3,7	65,7	5,3	115
15,0	2,6	17,2	3,1	59
50,7	6,4	69,0	7,7	205
30,9	4,6	38,6	6,4	157
5,4	8,3	8,0	9,5	281
9,9	9,5	15,6	10,5	346
4,5	8,4	6,8	8,5	240
5,8	10,4	9,5	10,3	332
2,4	5,0	3,1	9,5	288
1,1	7,5	1,5	7,6	200
1,5	17,0	3,4	13,6	580
0,8	14,0	1,5	7,0	275
254,4	4,4	314,9	5,4	122
134,3	3,9	162,4	5,4	117
33,5	4,9	42,3	5,2	111
66,3	5,0	84,7	6,2	147
20,3	4,8	25,5	4,5	93

Source : Données de la Division statistique de l'Unesco, compilées par la Banque mondiale.

Taux de scolarisation dans les pays en développement et développés, par niveau d'enseignement, 1960-75

(en %)

Groupe de revenu [a]	Primaire			
	1960	1965	1970	1975
Faible				
Taux brut	48	58	61	64
Taux net	42	50	52	56
Intermédiaire (inférieur)				
Taux brut	59	65	69	73
Taux net	47	53	55	58
Intermédiaire				
Taux brut	71	84	95	102
Taux net	53	63	70	75
Intermédiaire (supérieur)				
Taux brut	85	93	96	102
Taux net	72	76	80	85
Total				
Pays en développement				
Taux brut	57	66	71	75
Taux net	47	54	58	62
Pays développés				
Taux brut	114,3	118,4	119,6	119,9
Taux net	91,3	92,1	93,4	93,8

Note : Le "taux net de scolarisation" exprime le pourcentage de la population âgée 6 à 11 ans qui est inscrit à l'école primaire.

[a] Pour la définition du classement par revenu, voir l'Annexe 1.

Annexe 3

Secondaire				Supérieur			
1960	1965	1970	1975	1960	1965	1970	1975
15	21	23	25	0,9	1,4	2,3	2,4
8	13	16	21	2,3	3,4	4,0	4,8
11	15	20	28	1,8	2,7	4,3	7,6
20	27	33	45	4,5	5,7	6,7	11,3
14	19	22	26	1,5	2,2	3,2	4,4
51	59	65	68	10,7	16,7	19,7	22,9

Source : Données de la Division statistique de l'Unesco, compilées par la Banque mondiale.

Annexe 4

Nombre d'enfants âgés de 6 à 11 ans scolarisés et non scolarisés par pays groupés selon le revenu par habitant, 1960-75

(millions)

Groupe de revenu [a]	1960	1965	1970	1975
Faible				
Population	121,2	143,3	166,9	187,2
Scolarisée	50,9	71,3	86,6	104,7
Non scolarisée	70,3	72,0	80,3	82,5
Intermédiaire (inférieur)				
Population	29,3	34,0	39,2	45,0
Scolarisée	13,9	18,0	21,4	26,0
Non scolarisée	15,4	16,0	17,8	19,0
Intermédiaire				
Population	42,5	50,5	58,0	64,7
Scolarisée	22,5	31,7	40,5	48,2
Non scolarisée	20,0	18,8	17,5	16,5
Intermédiaire (supérieur)				
Population	12,7	14,3	15,7	16,9
Scolarisée	9,1	10,9	12,6	14,4
Non scolarisée	3,6	3,4	3,1	2,5

[a] Pour la définition du classement par revenu, voir l'Annexe 1.
Source : Données de la Division statistique de l'Unesco, compilées par la Banque mondiale.

Annexe 5

Pourcentage de places d'écoles primaires occupées par des élèves ayant plus de 11 ans, 1965 et 1975

Groupe de revenu [a]	1965	1975
Faible	13,5	13,3
Intermédiaire (inférieur)	18,6	20,7
Intermédiaire	24,9	26,7
Intermédiaire (supérieur)	18,0	16,3

[a] Pour la définition du classement par revenu, voir l'Annexe 1.
Source : Données de la Division statistique de l'Unesco, compilées par la Banque mondiale.

Annexe 6

Taux d'encadrement dans les pays en développement groupés selon le PNB par habitant et par niveau d'enseignement, 1960-75

PNB par habitant[a]	Niveau d'enseignement		
	Primaire	Secondaire	Supérieur
Faible			
1960	36	23	20
1965	39	24	20
1970	37	22	21
1975	38	21	18
Intermédiaire (inférieur)			
1960	36	19	21
1965	35	21	20
1970	34	23	18
1975	34	22	19
Intermédiaire			
1960	40	12	9
1965	40	13	8
1970	40	14	11
1975	32	20	16
Intermédiaire (supérieur)			
1960	29	13	14
1965	27	15	11
1970	26	16	13
1975	24	17	14

[a] Pour la définition du classement par revenu, voir l'Annexe 1.

Taux nets de scolarisation dans les pays en développement par groupe d'âge et par sexe, 1975 et 1977

Région*/pays	6 à 11 ans[a]		
	Total	Garçons	Filles
Asie			
Bangladesh	52,8	75,9	28,5
Inde	63,7	76,0	50,3
Indonésie	66,1	69,0	63,1
Malaisie	92,0	93,5	90,5
Népal	37,2	56,8	16,7
Pakistan	44,7	62,9	25,3
Philippines	78,2	76,4	80,0
République de Corée	100,0	100,0	100,0
Singapour	97,6	98,2	97,1
Sri Lanka	...	61,0[b]	63,0[b]
Thaïlande	79,3	80,4	78,3
Afrique de l'Est			
Botswana	86,9	80,7	93,0
Burundi	18,5	22,3	14,7
Ethiopie	17,4	22,8	12,1
Kenya	89,9	93,0	86,6
Lesotho	76,6	62,3	91,0
Madagascar	69,6	73,5	65,7
Malawi	43,1	48,8	37,4
Maurice	90,0	91,9	88,1
Ouganda	47,1	56,0	37,9
Rwanda	49,9	52,6	47,1
Somalie	21,7	25,7	17,7
Soudan	30,6	35,5	25,5
Swaziland	79,8	78,2	81,5
Tanzanie	53,8	57,5	50,0
Zaïre	65,7	74,6	56,9
Zambie	68,4	70,2	66,6
Afrique de l'Ouest			
Bénin	41,8	57,0	26,8
Cameroun	85,5	93,2	77,9
Congo	100,0	100,0	100,0
Côte d'Ivoire	70,7	85,9	55,7
Gabon	100,0	100,0	100,0
Gambie	28,7	38,4	19,0
Ghana	42,5	46,6	38,4
Guinée	26,0	34,8	17,3
Haute-Volta	12,2	15,4	9,0
Libéria	36,0	44,1	28,1
Mali	21,0	27,9	14,0
Mauritanie	23,2	30,2	16,2
Nigéria	65,8	72,2	59,0
République centrafricaine	56,8	73,8	40,1
Sénégal	35,4	42,6	28,3
Sierra Leone	34,8	40,9	28,7
Tchad	30,0	43,8	16,7

Annexe 7

12 à 17 ans [a]			18 à 23 ans [b]		
Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles
12,2	18,0	6,0	3,9	6,8	0,8
26,7	35,3	17,5	5,9	8,9	2,7
37,6	42,5	32,4	6,7	9,3	4,1
57,7	62,4	52,8	3,0	3,8	2,1
13,3	21,4	4,9	1,6	2,5	0,6
13,6	20,1	6,6	3,0	4,5	1,3
63,2	65,0	61,2	22,7	21,8	23,6
67,3	73,3	60,8	12,5	16,7	8,1
62,5	62,9	62,1	9,5	13,2	5,6
...	54,0 [b]	54,0 [b]	...	...	...
32,3	36,8	27,6	6,2	7,9	4,5
40,3	34,5	46,1	6,0	7,9	4,4
13,2	10,6	15,8	1,2	1,8	0,6
17,8	25,6	10,1	2,7	4,7	0,8
52,4	44,9	45,9	6,1	9,7	2,5
64,2	52,3	75,8	4,9	6,2	3,6
25,8	29,4	22,2	5,3	6,7	3,9
45,6	58,1	33,2	1,8	3,1	0,5
54,3	57,4	51,3	7,1	9,7	4,6
22,7	27,3	18,0	2,4	3,6	1,2
16,5	19,0	13,9	0,8 [c]	1,4 [c]	0,3 [c]
23,7	32,4	15,1	3,7	6,3	1,1
19,9	23,8	15,9	5,6	8,8	2,3
66,1	67,8	64,4	15,8	21,1	10,6
32,1	41,3	22,8	1,3	2,1	0,6
48,3	60,1	36,7	3,7	6,2	1,3
56,3	67,5	45,2	3,8	6,4	1,2
20,3	27,0	13,7	3,9	5,7	2,1
49,0	59,0	39,0	6,0	9,1	3,0
97,5	100,0	81,3	20,0 [c]	29,1 [c]	11.2 [c]
50,9	69,8	32,1	8,9	14,1	3,8
88,0	100,0	75,6	11,5 [c]	15,9 [c]	7,1 [c]
16,8	23,1	10,5	0,7	1,3	0,1
48,6	55,1	42,1	8,1	11,9	4,0
21,4	31,3	11,7	7,2	12,1	2,3
6,2	8,1	4,1	0,5	0,8	0,3
40,8	58,3	23,5	6,0	9,0	3,1
16,5	20,7	12,0	3,2	5,1	1,3
18,6	27,1	10,1	1,9	3,5	0,4
32,4	39,0	25,8	2,5	3,6	1,4
25,2	37,5	13,4	2,4	4,2	0,6
26,2	34,5	17,9	7,4	11,1	3,8
23,1	30,7	15,6	4,6	6,6	2,7
13,8	22,3	5,8	1,0	2,0	0,1

Taux nets de scolarisation dans les pays en développement par groupe d'âge et par sexe, 1975 et 1977 (suite)

Région[a]/pays	6 à 11 ans[a]		
	Total	Garçons	Filles
Europe, Moyen-Orient et Afrique du Nord			
Afghanistan	16,8	27,2	5,9
Algérie	74,7	85,3	63,8
Bahreïn	78,1	84,1	71,8
Egypte	69,5	82,5	55,9
Iran	72,3	86,2	57,8
Iraq	83,7	100,0	64,9
Jordanie	76,4	80,2	72,4
Liban	89,2[b]	93,2[b]	85,0[b]
Maroc	43,9	54,6	32,8
Oman	40,9	54,7	26,5
République arabe syrienne	93,9	100,0	78,4
Tunisie	77,2	85,3	63,8
Turquie	67,7	72,4	62,8
Yémen	23,0	40,7	4,7
Yémen démocratique	67,6	84,5	50,3
Amérique du Sud et Antilles			
Bolivie	73,4	76,8	70,0
Brésil	65,4	65,3	65,5
Chili	100,0	100,0	100,0
Colombie	64,1	61,8	66,6
Costa Rica	96,0	95,6	96,5
El Salvador	65,8	64,9	66,3
Equateur	75,8	75,6	76,0
Guatemala	47,9	50,4	45,3
Guyane	95,6	94,5	96,8
Haïti	39,6	41,8	37,3
Honduras	66,4	66,2	66,6
Jamaïque	90,9	89,3	92,5
Mexique	91,2	92,1	90,3
Nicaragua	59,8	58,6	61,0
Paraguay	75,1	75,5	75,0
Pérou	82,4	83,8	80,9
République dominicaine	71,1	69,3	73,0
Trinité-et-Tobago	95,1	95,5	94,6
Uruguay	70,9	67,4	74,4
Venezuela	84,3	84,3	84,4

Annexe 7

12 à 17 ans[a]			18 à 23 ans[b]		
Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles
13,9	22,8	4,1	3,0	5,2	0,7
40,3	51,2	29,0	6,3	8,9	3,7
85,2	91,0	79,3	...	...	...
39,0	49,0	28,6	19,9	26,4	13,1
59,2	73,4	44,5	14,3	19,1	9,2
54,6	72,9	35,3	16,5	23,7	8,9
57,7	64,1	51,1	8,3	10,1	6,3
62,6[b]	69,8[b]	55,3[b]	30,7	42,7	18,2
29,5	37,0	21,6	4,5	6,6	2,2
18,3	27,7	8,5	0,9	1,0	0,8
55,2	70,7	39,2	18,2	27,0	8,9
48,4	54,4	42,1	12,3	17,5	7,1
55,9	71,7	39,6	10,9	16,3	5,3
8,4	14,9	1,7	1,1	1,9	0,3
33,1	50,4	15,4	6,7	10,7	2,5
49,0	58,7	39,0	13,6	16,9	10,1
52,4	52,0	52,9	23,3	22,8	23,9
83,0	83,1	82,9	20,7	24,0	17,4
59,1	58,4	59,9	15,4	19,0	11,8
50,5	49,1	52,1	15,7	17,2	14,2
50,4	52,8	48,0	13,6	17,2	9,8
60,3	61,8	58,7	28,1	34,8	21,3
30,1	33,9	26,0	8,0	11,1	4,8
70,0	69,5	70,4	7,4[d]	9,2[d]	5,6[d]
40,8	46,2	35,4	3,5	5,6	1,5
39,7	39,8	39,6	10,3	13,2	7,4
72,7	70,8	74,6	6,1	6,9	5,4
63,6	67,4	59,8	12,6	17,9	7,0
49,1	53,9	55,4	12,9	15,8	10,0
50,2	51,7	43,6	10,1	10,6	9,6
70,8	76,6	64,9	33,1	40,9	25,2
58,1	57,6	58,6	16,8	18,9	14,6
49,8	49,3	50,2	10,3	13,2	7,5
68,4	67,2	69,7	22,1[c]	22,8[c]	21,3[c]
57,5	55,2	59,8	19,7	20,3	19,1

Taux nets de scolarisation dans les pays en développement par groupe d'âge et par sexe, 1975 et 1977 (suite)

Région*, pays	6 à 11 ans[a]		
	Total	Garçons	Filles
Total Pays en développement	64,0	71,8	56,1
Total Pays développés	94,0	94,0	94,1
Total, monde entier	70,9	77,1	64,7

Note : Les taux supérieurs à 100% sont le résultat d'erreurs dans les données sur les effectifs scolaires ou la population.

* Le groupement des pays par région est celui qu'utilise la Banque mondiale pour les pays emprunteurs. La région "Asie", dans la présente annexe, comprend "l'Asie de l'Est et le Pacifique" et "l'Asie du Sud".

Annexe 7

12 à 17 ans [a]			18 à 23 ans [b]		
Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles
38,0	43,9	31,7	8,7	11,3	5,9
86,5	86,0	87,2	30,0	32,6	27,3
52,3	56,6	48,5	16,1	18,8	13,4

Symboles :
[a] 1977
[b] 1975
[c] 1974
[d] 1973
. . . "non connu".

Source : Données de l'Office des statistiques de l'Unesco. Voir également la carte dépliante de la page 156.

Annexe 8

Taux bruts de scolarisation, en première année du primaire, en pourcentage du nombre total d'enfants âgés de 6 ans, par pays et par sexe, 1966 et 1976

Région*/pays	1966		1976	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Asie				
Bangladesh	121,6	63,5	198,9	125,6
Inde	162,2	108,6	146,9[f]	103,7[f]
Indonésie	...	...	128,6	113,7
Népal	...	...	166,8	47,4
Pakistan	88,4	33,3	102,1[h]	52,3[h]
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	79,2	54,7
Philippines	150,7	141,6	115,3[h]	110,2[h]
République de Corée	107,5	104,0	113,5	113,5
Singapour	101,9	102,2	100,3	98,3
Thaïlande	138,5	129,4	119,4	111,4
Afrique de l'Est				
Botswana	103,6	125,4	123,8	126,9
Burundi	73,6	35,2	32,3	22,0
Ethiopie	30,1	11,9	46,9[f]	21,1[f]
Kenya	73,2	54,2	139,8	127,3
Lesotho	173,3	215,1	169,9	189,3
Madagascar	128,3[b]	114,0[b]	190,4[h]	164,6[h]
Malawi	...	...	139,1	114,2
Maurice	107,0	100,5	91,9	89,0
Ouganda	...	...	65,4	54,5
Rwanda	133,4	107,2	103,3	92,8
Somalie	14,5	5,0	94,9	62,4
Soudan	43,1	22,7	53,8	32,2
Swaziland	144,3[c]	137,6[c]	134,1	128,2
Tanzanie	61,4	42,2	82,1[h]	151,3[h]
Zaïre	170,0	105,5	153,1[g]	115,3[g]
Zambie	90,6	85,3	99,1[h]	92,9[h]
Afrique de l'Ouest				
Cameroun	189,3	145,9	195,5[h]	161,5[h]
Congo	214,7	175,5	216,2[h]	199,4[h]
Côte d'Ivoire	108,8	68,8	116,1[h]	78,2[h]
Gabon	293,2	299,1	452,1	441,5
Gambie	36,4	19,1	46,5	22,6
Ghana	94,1	82,6	103,8	85,3
Haute-Volta	20,9	12,3	24,2	14,1
Mali	35,3	20,7	50,7[h]	29,7[h]
Mauritanie	28,8	10,2	...	...
Nigéria	58,8	43,0	75,5[f]	56,6[f]
République centrafricaine	193,2	98,0	147,2[h]	91,9[h]
Sénégal	55,5	38,0	66,3[e]	44,4[e]
Sierra Leone	59,3[d]	36,0[d]	74,5[h]	53,1[h]
Tchad	122,1	41,1	105,0	43,4

Annexe 8

Taux bruts de scolarisation, en première année du primaire, en pourcentage du nombre total d'enfants âgés de 6 ans, par pays et par sexe, 1966 et 1976 (suite)

Région*/pays	1966		1976	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Europe, Moyen-Orient et Afrique du Nord				
Afghanistan	41,2	6,2	50,0	9,3
Algérie	81,1	57,9	104,3	81,0
Egypte	86,3	61,5	90,1 [g]	61,1 [g]
Espagne	137,8	140,8	120,9	120,7
Grèce	124,0	119,6	110,5 [h]	104,4 [h]
Iran	111,5	59,8	137,2	101,9
Iraq	105,1	52,5	138,1	104,5
Irlande	...	...	116,3	111,6
Jordanie	119,9	112,1	87,7	83,0
Maroc	76,8	39,7	93,7	56,6
Portugal	157,9	152,7	132,5 [h]	129,1 [h]
République arabe syrienne	116,9	72,7	125,8	99,6
Roumanie	114,5	113,5	105,5 [f]	104,3 [f]
Tunisie	141,7 [b]	98,5 [b]	115,6	89,3
Turquie	123,7	97,0	121,8 [g]	103,9 [g]
Yémen	32,8	2,6	67,8 [f]	9,4 [f]
Amérique du Sud et Antilles				
Barbade	...	...	161,7	158,0
Bolivie	150,0	122,9	137,4 [g]	129,9 [g]
Chili	173,0	165,2	155,6	147,6
Colombie	151,2	154,6	170,7	169,0
Costa Rica	158,2 [a]	148,8 [a]	128,1	122,6
El Salvador	162,2	152,2	169,8	161,2
Equateur	158,5	153,3	149,8	147,2
Guatemala	121,1	99,9	135,4 [h]	115,1 [h]
Guyane	162,8	149,9	118,5	121,0
Honduras	...	...	180,0 [h]	166,0 [h]
Jamaïque	...	...	104,7	102,5
Mexique	172,2	164,3	175,2	169,2
Nicaragua	180,7	176,8	173,8 [f]	171,2 [f]
Paraguay	196,3	177,3	156,5 [h]	143,9 [h]
Pérou	175,2	177,9	138,1 [i]	133,1 [i]
République dominicaine	222,8	206,7	...	...
Trinité-et-Tobago	103,9	94,7	97,9 [h]	95,4 [h]
Venezuela	136,0	124,0	141,1 [h]	131,2 [h]

Symbole : * Le groupement des pays par région est celui qu'utilise la Banque mondiale pour les pays emprunteurs. La région "Asie" comprend l' "Asie de l'Est et le Pacifique" et l' "Asie du Sud".

... données non connues.

[a] 1964 [d] 1968 [g] 1974
[b] 1965 [e] 1972 [h] 1975
[c] 1967 [f] 1973 [i] 1977

Source : Données de la Division statistique de l'Unesco.

Annexe 9

Taux de redoublement dans certains pays, 1970-76

(En %)

Région*/pays	Année	Année du primaire					
		1	2	3	4	5	6
Asie							
Birmanie	1973	25	20	19	18	15	—
Inde	1970	26	20	18	17	16	—
Indonésie	1975	16	11	11	9	7	2
Malaisie	1974	—	—	—	—	—	—
Papouasie-Nouvelle-Guinée	1972	74	3	2	2	1	2
République de Corée	1975	—	—	—	—	—	—
Singapour	1974	—	—	3	4	4	27
Sri Lanka	1976	14	12	12	12	18	—
Thaïlande	1975	19	12	11	4	7	4
Afrique de l'Est							
Botswana	1975	—	—	—	—	—	—
Burundi	1974	19	18	25	26	31	39
Kenya	1975	5	3	4	5	4	7
Lesotho	1975	9	4	4	3	3	3
Madagascar	1973	24	15	14	15	10	16
Malawi	1974	19	17	15	12	10	13
Rwanda	1974	27	18	17	21	18	24
Somalie	1974	—	—	—	—	—	—
Soudan	1971	—	—	4	4	3	9
Swaziland	1975	9	6	8	11	11	11
Tanzanie	1971	1	1	1	3	—	—
Zaïre	1971	27	24	23	19	19	18
Zambie	1974	—	1	1	4	1	1
Afrique de l'Ouest							
Bénin	1974	17	16	20	19	27	36
Cameroun	1973	32	24	25	20	23	35
Congo	1974	32	26	31	26	25	34
Côte d'Ivoire	1973	21	21	22	21	27	46
Gabon	1974	50	33	29	21	21	23
Gambie	1975	7	4	4	5	6	35
Ghana	1975	5	2	2	2	1	1
Haute-Volta	1974	14	12	14	14	19	36
Mali	1970	25	23	27	23	29	37
Niger	1974	8	13	17	15	19	36
République centrafricaine	1974	32	37	24	26	29	36
Sénégal	1972	11	14	15	16	18	34
Tchad	1975	41	34	32	28	32	57
Togo	1975	37	24	26	20	25	34

Annexe 9

Taux de redoublement dans certains pays, 1970-76 (suite)

(En %)

Région*/pays	Année	Année du primaire					
		1	2	3	4	5	6
Europe, Moyen-Orient et Afrique du Nord							
Algérie	1975	7	9	13	12	13	21
Arabie saoudite	1974	17	13	14	22	15	9
Egypte	1974	—	14	—	15	—	13
Grèce	1973	8	5	4	2	2	1
Iran	1970	11	11	8	7	7	9
Iraq	1973	20	16	13	17	32	18
Jordanie	1974	—	—	7	8	7	4
Koweït	1974	14	15	16	12	—	—
Maroc	1975	23	20	26	30	44	—
Oman	1974	6	9	12	8	7	4
Syrie	1974	12	12	10	9	7	8
Tunisie	1975	11	13	14	14	19	41
Yougoslavie	1973	7	5	4	3	7	7
Amérique du Sud et Antilles							
Argentine	1975	21	12	10	6	5	3
Brésil	1974	24	17	11	10	12	11
Chili	1974	19	15	13	10	9	8
Colombie	1974	20	16	13	11	8	—
Costa Rica	1975	—	13	14	—	8	3
El Salvador	1974	14	9	6	5	3	2
Equateur	1973	17	14	11	11	10	9
Guatemala	1972	26	14	12	7	5	2
Guyane	1973	18	7	7	6	8	14
Mexique	1965	22	14	13	11	9	4
Nicaragua	1973	16	11	9	8	6	3
Panama	1974	21	18	15	9	7	3
Paraguay	1974	25	20	16	11	7	3
Pérou	1975	15	12	9	8	7	4
République dominicaine	1970	33	21	18	13	10	6
Uruguay	1973	30	18	16	14	13	7
Venezuela	1974	—	—	—	10	9	—

Symbole : * Le groupement des pays par région est celui qu'utilise la Banque mondiale pour les pays emprunteurs. La région "Asie" comprend l' "Asie de l'Est et le Pacifique" et l' "Asie du Sud".

— nul ou négligeable.

Source : Données de la Division statistique de l'Unesco.

Annexe 10

Taux de longévité scolaire de la promotion de 1970 dans certains pays

Pays	Pourcentage d'élèves inscrits en 1ère année du primaire passant en 2ème année	passant en 3ème année	passant en 4ème année	passant en 5ème année	passant en 6ème année
Asie					
Inde[b]	67,7	56,7	48,1	41,1	...
Indonésie[c]	94,4	87,2	81,4	68,0	56,6
Singapour[c]	100,0	100,0	98,6	97,5	95,8
Sri Lanka[b]	82,8	75,5	75,4	63,0	...
Thaïlande[f]	91,0	88,9	85,4	45,7	41,3
Afrique de l'Est					
Botswana	91,5	91,5	91,5	87,8	83,5
Burundi[d]	83,6	77,6	66,1	56,6	44,9
Kenya	88,6	87,2	83,0	77,7	77,7
Lesotho	76,1	71,3	62,3	56,7	47,0
Madagascar	78,9	61,2	43,9	29,1	24,6
Rwanda	74,8	63,6	53,6	42,7	33,2
Soudan	98,1	93,3	91,6	89,4	75,0
Swaziland	91,0	90,6	83,7	76,7	69,0
Tanzanie	95,5	90,9	88,4	85,5	85,4
Zaïre	75,4	65,1	53,8	45,9	40,6
Zambie[a]	98,3	97,2	94,4	79,9	78,2
Afrique de l'Ouest					
Bénin	75,9	71,2	66,3	64,0	60,1
Cameroun[c]	77,4	73,6	67,9	62,5	57,5
Congo	89,1	87,2	81,0	77,4	70,8
Côte d'Ivoire[c]	93,4	91,3	85,3	82,0	80,2
Gabon	71,7	69,8	60,6	55,9	50,4
Gambie	98,2	97,1	97,0	97,0	95,1
Ghana	87,2	83,5	79,2	74,8	71,6
Haute-Volta	85,4	71,5	64,5	57,4	54,0
Mali	84,4	72,8	62,5	56,5	49,4
Niger	89,3	79,2	69,6	63,2	59,7
République centrafricaine	71,2	61,5	51,3	46,3	40,1
Sénégal	93,3	85,7	77,8	70,8	66,0
Tchad[e]	61,1	49,9	36,8	31,6	28,5
Togo	85,6	81,8	75,4	73,5	68,7

Annexe 10

Taux de longévité scolaire de la promotion de 1970 dans certains pays (suite)

Pays	Pourcentage d'élèves inscrits en 1ère année du primaire				
	passant en 2ème année	passant en 3ème année	passant en 4ème année	passant en 5ème année	passant en 6ème année
Europe, Moyen-Orient et Afrique du Nord					
Afghanistan[a]	92,2	90,1	72,1	63,5	57,1
Algérie[c]	98,1	97,0	92,3	83,4	73,7
Autriche	95,7	94,5	94,2	...	...
Egypte	96,4	93,2	89,7	83,2	79,3
France	95,3	92,8	92,8	87,1	...
Grèce	98,2	97,6	96,6	95,8	95,2
Iran[b]	87,4	82,5	79,1	75,2	70,1
Iraq	89,5	86,5	85,1	81,4	75,0
Italie	100,0	99,6	98,5	97,2	...
Jordanie	92,1	91,6	90,8	88,5	84,4
Maroc	86,0	81,8	77,0	73,1	...
Oman[e]	87,7	83,3	74,8	58,9	55,0
Portugal	97,4	94,5	88,5	...	...
République arabe syrienne	97,6	96,1	92,8	87,8	81,7
Tunisie	91,6	83,8	78,5	74,9	70,0
Yougoslavie	98,1	96,9	96,0	...	...
Amérique du Sud et Antilles					
Brésil	58,8	50,6	43,2	38,2	33,2
Chili	90,1	85,3	81,8	76,7	71,6
Colombie	69,1	55,1	41,3	37,5	69,5
Costa Rica	94,2	89,2	83,8	77,7	73,2
El Salvador	67,8	56,0	49,7	42,9	37,8
Equateur	75,3	69,0	63,7	57,2	55,1
Guatemala	66,6	53,8	42,3	34,7	30,9
Guyane	99,9	99,9	95,0	86,4	86,4
Nicaragua	56,3	44,8	36,7	30,6	26,6
Paraguay	84,5	72,1	60,2	48,9	39,4
Pérou[c]	77,6	67,7	64,0	57,7	52,6
République dominicaine[b]	64,3	53,8	41,5	33,7	28,8
Uruguay	100,0	98,7	98,6	94,8	94,2
Venezuela	90,2	85,1	71,9	65,5	61,7

Symboles : . . . données non connues.

[a] 1968 [d] 1972
[b] 1969 [e] 1973
[c] 1971 [f] 1974

Source : Données de la Division statistique de l'Unesco.

Annexe 11

Prêts de la Banque mondiale à l'éducation et à la formation, 1963-69 et 1970-78 [a]

Année ou période	Prêts à l'éducation					Déflateur des prix, valeur constante de l'exercice 76
	En millions de dollars			En % du coût total des projets	En % du total des prêts sectoriels	
	Banque mondiale	IDA	Total			
1963-69	93	153	246	57	3,0	s.o.
1970	52	28	80	59	3,7	52,2
1971	68	40	108	48	4,3	64,6
1972	133	47	180	47	6,1	72,9
1973	162	132	294	57	8,6	81,4
1974	134	19	153	54	3,5	88,3
1975	127	97	224	59	3,8	94,2
1976	245	76	321	54	5,2	100,0
1977	204	85	289	46	4,2	105,7
1978	269	83	352	53	4,0	111,2
Total	1 487	760	2 247	53	4,6	s.o.

Symbole : s.o. "sans objet".

[a] Les chiffres pour 1970-78 se rapportent aux exercices (1er juillet au 30 juin).

Annexe 12

Prêts de la Banque mondiale à l'éducation et à la formation dans le cadre de prêts à d'autres secteurs

(En millions de dollars)

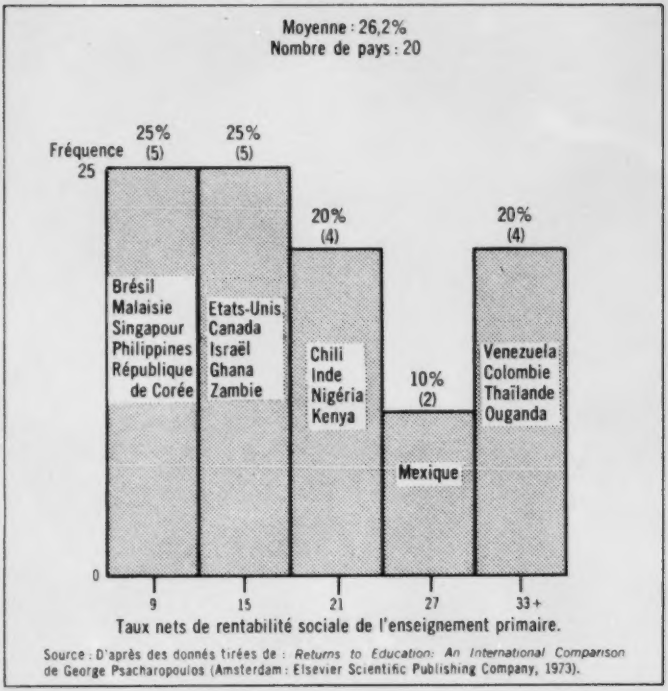
Exercice	Composante éducation			Composante formation	Total
	Dans les projets de développement rural [a]	Dans les projets de développement urbain	Dans les projets de population et d'agriculture		
1973	...	2,1	...	...	...
1974	...	1,3	...	...	...
1975	...	7,3	...	37,0	...
1976	1,5	1,8	...	67,0	70,3
1977	9,2	7,5	...	92,0	108,7
1978	16,8	3,7	45,5	99,0	165,0

... données non connues.

[a] Prêts à l'éducation uniquement; les prêts destinés à la vulgarisation ne sont pas inclus.

Annexe 13

Résultats d'études sur les taux nets de rentabilité sociale de l'enseignement primaire dans certains pays



Source : D'après des données tirées de : *Returns to Education: An International Comparison* de George Psacharopoulos (Amsterdam : Elsevier Scientific Publishing Company, 1973).

Répartition en pourcentage des dépenses d'éducation par niveau d'enseignement, 1975

Pays groupés selon le revenu par habitant [a]	Nombre de pays	Primaire		
		Total	Médiane	Intervalle
Faible (moins de $265)	23	55,5	49,7	25,9-71,1
Intermédiaire (inférieur) ($265-520)	16	39,3	37,3	23,5-60,5
Intermédiaire ($521-1 075)	19	39,9	39,7	26,4-61,2
Intermédiaire (supérieur) ($1 076-2 500)	7	39,9	41,3	32,0-54,9
Total, pays en développement	65	41,1	43,3	23,5-71,1
Pays de l'OCDE	17	33,3	35,9	22,7-58,7

Annexe 14

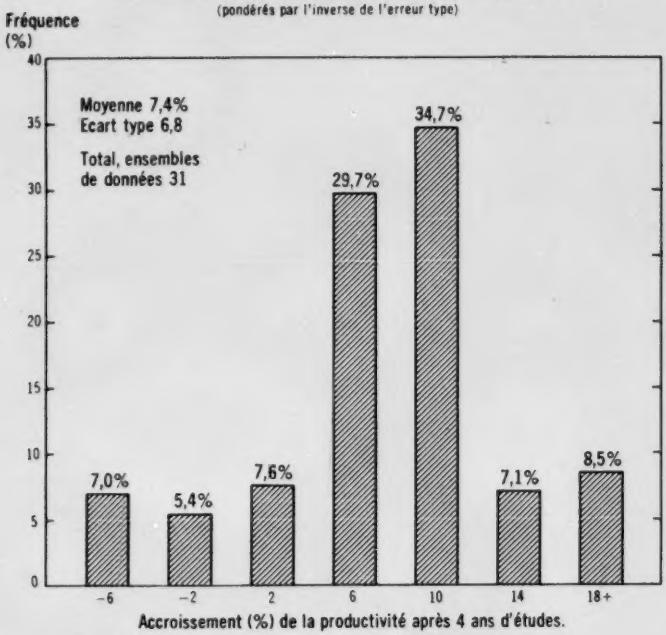
Secondaire			Supérieur		
Total	Médiane	Intervalle	Total	Médiane	Intervalle
29,1	32,5	19,6-58,8	15,4	16,0	1,5-32,0
38,0	34,7	8,2-59,6	22,7	26,7	3,4-54,5
23,0	30,1	7,6-49,3	37,1	21,6	7,9-56,8
27,1	28,9	14,0-35,2	32,9	27,3	14,8-46,2
27,0	30,6	7,6-59,6	31,8	21,6	1,5-56,8
34,9	38,7	21,0-58,6	31,8	24,1	9,7-41,9

Source : D'après les données compilées par l'Unesco.

[a] Pour la définition du classement par revenu, voir l'Annexe 1.

Résultats d'études liant l'éducation et la productivité agricole

(pondérés par l'inverse de l'erreur type)



Source : Banque mondiale, 1979.

Annexe 16

Pourcentage d'élèves inscrits dans les écoles privées, par pays et par niveau d'enseignement, 1965 et 1975

Région*/pays	Primaire		Secondaire	
	1965	1975	1965	1975
Asie				
Bangladesh	...	8	...	9
Indonésie	12	13	...	60
Philippines	4	5	66	38
République de Corée	1	1	48	45
Singapour	40	35	3	1
Sri Lanka	...	6	9	...
Thaïlande	13	11	50	32
Afrique de l'Est				
Botswana	4	5	10	30
Burundi	96	92	30	22
Ethiopie	25	25	15	...
Kenya	4	1	29	49
Lesotho	96	100	100	89
Madagascar	27	23	66	49
Malawi	77	10	5	13
Maurice	34	28	77	6
Soudan	2	2	45	13
Swaziland	80	80	4	...
Tanzanie	7	4	...	29
Zaïre	91	...	57	...
Zambie	...	24	4	2
Afrique de l'Ouest				
Bénin	40	5	54	18
Cameroun	61	43	73	57
Côte d'Ivoire	28	19	...	28
Gabon	53	45	43	32
Gambie	...	16	54	46
Guinée équatoriale	...	24	...	3
Haute-Volta	34	7	38	43
Libéria	25	35	48	43
Mali	8	4	10	11
Niger	6	5	5	14
Nigéria	76	...	...	41
République centrafricaine	...	...	2	...
Sénégal	13	12	22	...
Sierra Leone	...	78	...	87
Tchad	12	10	7	6
Togo	40	29	55	16

Annexe 16

Pourcentage d'élèves inscrits dans les écoles privées, par pays et par niveau d'enseignement, 1965 et 1975 (suite)

Région*/pays	Primaire		Secondaire	
	1965	1975	1965	1975
Europe, Moyen-Orient et Afrique du Nord				
Algérie	2	1	7	1
Arabie saoudite	6	3	4	2
Chypre	1	...	11	13
Egypte	13	...	41	22
Iran	8	8	26	17
Iraq	2	1	24	...
Jamahiriya arabe libyenne	3	2	7	0
Jordanie	28	30	13	7
Maroc	6	5	14	8
République arabe syrienne	10	5	37	6
Tunisie	2	1	18	6
Turquie	1	...	...	2
Yémen	...	1	...	3
Amérique du Sud et Antilles				
Argentine	14	17	41	45
Barbade	...	9	26	21
Bolivie	26	9	26	24
Brésil	11	13	49	25
Chili	27	18	38	23
Colombie	14	15	58	38
Costa Rica	4	4	24	6
El Salvador	4	6	47	47
Equateur	18	17	38	30
Guatemala	19	14	54	43
Haïti	26	42	43	76
Honduras	7	5	53	51
Jamaïque	...	5	...	9
Mexique	9	6	29	25
Nicaragua	16	15	44	...
Panama	5	5	17	14
Paraguay	10	13	51	37
Pérou	14	13	24	17
République dominicaine	7	12	...	...
Suriname	...	65	57	52
Trinité-et-Tobago	...	...	41	...
Uruguay	18	17	17	...
Venezuela	13	11	23	18

Symbole : * Le groupement des pays par région est celui qu'utilise la Banque pour les pays emprunteurs. La région "Asie" comprend "l'Asie de l'Est et le Pacifique" et "l'Asie du Sud.".

... données non connues

Source : Données de la Division statistique de l'Unesco.

Annexe 17

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1]

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
Asie						
Bangladesh	I *	1973	Enseignement supérieur et post-secondaire agricole et technique, formation des enseignants (A.T.)	36,4		21,0
	II	1976	Formation à la vulgarisation agricole et aux coopératives de crédit (A.T.)	16,5		12,0
	III	1979	Centres de formation technique, formation en usine (A.T.)	32,4		25,0
Chine	I	1970	Enseignement secondaire et post-secondaire technique et agricole et formation des enseignants (A.T.)	15,0	9,0	
Corée, République de	I	1969	Enseignement secondaire et post-secondaire agricole et technique (A.T.)	26,8		14,8
	II	1973	Ecoles d'ingénieurs et institut pédagogique universitaire, formation des enseignants, enseignement secondaire agricole et technique (A.T.)	70,2	23,0	20,0
	III	1975	Enseignement secondaire technique, enseignement postsecondaire agricole et technique, université technique et établissements de formation professionnelle	39,1	22,5	
	IV	1978	Formation professionnelle, formation d'instructeurs (A.T.)	56,0	23,0	
Inde	I	1973	Enseignement supérieur agricole, centre d'ordinateurs, réforme des programmes d'enseignement (A.T.)	19,4		12,0
Indonésie	I	1971	Enseignement secondaire technique (A.T.)	7,6		4,6
	II	1972	Enseignement secondaire agricole, formation des adultes (A.T.)	12,3		6,3
	III	1973	Formation des enseignants, matériel pédagogique, réforme des programmes d'enseignement (A.T.)	39,2		13,5
	IV	1976	Enseignement secondaire et supérieur technique, centres de formation professionnelle et artisanale parascolaire (A.T.)	64,2	37,0	
	V	1977	Formation des enseignants	42,8	19,0	
	VI	1978	Enseignement parascolaire, développement du matériel pédagogique, formation du personnel en cours d'emploi (A.T.)	33,1	15,0	

Annexe 17

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
	VII	1979	Enseignement polytechnique (formation, comptabilité, planification et gestion) (A.T.)	104,0		49,0
	VIII	1979	Enseignement secondaire agricole, formation en cours d'emploi (A.T.)	71,0	42,0	
Malaisie	I	1969	Enseignement secondaire général, technique, agricole et formation des enseignants	16,4	8,8	
	II	1972	Enseignement secondaire technique, enseignement supérieur (sciences, TV éducative)	28,4	15,5	
	III	1974	Enseignement secondaire général, postsecondaire général et technique, formation des enseignants	41,4	19,0	
	IV	1977	Enseignement primaire et formation des maîtres du primaire, enseignement secondaire industriel, centres de services communautaires non formels, planification de la carte scolaire (A.T.)	124,6	35,0	
	V	1979	Ecoles secondaires du premier cycle et formation de leurs enseignants, formation des fonctionnaires, planification à long terme des besoins en main-d'oeuvre par catégorie professionnelle (A.T.)	121,1	38,0	
Népal	I	1978	Enseignement technique secondaire et supérieur	7,8	5,7	
Pakistan	I*	1964	Enseignement supérieur agricole, postsecondaire technique et formation des enseignants (A.T.)	9,0		4,5
	II	1964	Enseignement supérieur agricole, postsecondaire technique et formation des enseignants (A.T.)	17,0		8,5
	III*	1966	Enseignement supérieur agricole et postsecondaire technique (A.T.)	21,7		13,0
	IV	1970	Enseignement supérieur technique (A.T.)	12,8		8,0
(Nouveau)	III	1977	Formation des maîtres du primaire, formation postsecondaire agricole et rurale, enseignement universitaire agricole, alphabétisation fonctionnelle des adultes (A.T.)	27,3		15,0

Annexe 17

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
	V	1979	Enseignement primaire, centre de formation des enseignants, formation des enseignants en cours d'emploi, supervision, matériel pédagogique et programmes d'enseignement	17,2		10,0
Papouasie-Nouvelle-Guinée	I	1977	Enseignement secondaire technique, formation professionnelle rurale et formation des enseignants, enseignement postsecondaire agricole et sanitaire, formation des maîtres du primaire (A.T.)	7,4		4,0
Philippines	I	1965	Enseignement supérieur agricole	11,7	6,0	
	II	1973	Enseignement supérieur agricole, lycées agricoles, établissements techniques et professionnels, centres de développement (A.T.)	17,7		12,7
	III	1976	Production et distribution de manuels, formation des enseignants, réforme des programmes d'enseignement, étude des mass media (A.T.)	51,6	25,0	
	IV	1977	Université des Philippines (faculté de foresterie, médecine vétérinaire et département des sciences animales), enseignement agricole postsecondaire, centres de formation au développement rural (A.T.)	45,3	25,0	
	V	1978	Enseignement primaire par radio, formation des enseignants en cours d'emploi	3,9	2,0	
Singapour	I	1972	Enseignement supérieur technique (A.T.)	20,0	9,5	
	II	1974	Facultés de droit, de lettres et de sciences (A.T.)	42,0	19,5	
Thaïlande	I	1967	Enseignement secondaire technique et agricole (A.T.)	21,0	6,0	
	II	1972	Enseignement supérieur agricole (A.T.)	28,3	15,4	
	III	1973	Enseignement secondaire général, enseignement supérieur, formation des enseignants (A.T.)	39,0		19,5
	IV	1976	Enseignement secondaire général, éducation et formation des adultes (A.T.)	78,4	31,0	

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
	V	1979	Centre de formation professionnelle, enseignement secondaire diversifié, enseignement par radio, formation des fonctionnaires en cours d'emploi, études sur la carte scolaire (A.T.)	70,3		35,0
Afrique de l'Est						
Botswana	I	1976	Enseignement secondaire général et formation des enseignants, éducation et formation parascolaires des adultes (A.T.)	15,5	10,5	
Burundi	I	1977	Enseignement primaire et formation des maîtres du primaire, production de manuels (A.T.)	12,5		10,0
Ethiopie	I	1966	Enseignement secondaire général et technique et formation des enseignants	10,7		7,2
	II	1971	Enseignement secondaire général et secondaire technique et agricole	13,4		9,5
	III	1973	Enseignement secondaire général, formation agricole, faculté des sciences, formation des enseignants, centre de production de matériel pédagogique, centre de développement des programmes d'enseignement (sciences) (A.T.)	12,7		10,0
	IV	1975	Enseignement primaire, enseignement secondaire général et agricole, enseignement postsecondaire technique, formation sanitaire et médicale, développement de la faculté des sciences sociales (A.T.)	34,7		23,0
Kenya	I	1967	Enseignement secondaire général et technique et formation des enseignants	9,7		7,0
	II	1970	Enseignement secondaire, technique, enseignement supérieur agricole, formation des adultes et des enseignants (A.T.)	9,3		6,1
	III	1976	Formation des maîtres du primaire, émissions radiophoniques pédagogiques, antenne mobile (A.T.)	18,0	10,0	
	IV	1978	Enseignement agricole, enseignement primaire, formation rurale, réforme des programmes d'enseignement (A.T.)	31,0		23,0

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
Lesotho	I	1975	Enseignement secondaire général et enseignement postsecondaire technique	8,1		4,0
	II	1978	Enseignement secondaire technique, secondaire général, examens d'aptitude professionnelle, formation des enseignants, réforme des programmes d'enseignement (A.T.)	9,3		7,5
Madagascar	I	1968	Enseignement secondaire général et technique et formation des enseignants	7,2	4,8	
	II	1977	Centres régionaux d'enseignement/formation des enseignants, production matériel pédagogique, manuels (A.T.)	19,3		14,0
Malawi	I	1967	Enseignement secondaire général et formation des enseignants	7,0		6,3
	II	1976	Enseignement général primaire et secondaire, formation des maîtres du primaire, centres d'éducation rurale, étude de préinvestissement (A.T.)	15,0		11,6
	III	1979	Enseignement primaire et secondaire, formation des enseignants techniques, formation en cours d'emploi, direction de l'enseignement, réforme des programmes d'enseignement, manuels (A.T.)	25,7		14,5
Maurice	I	1975	Enseignement secondaire général pour adultes, centres de formation agricole et industrielle	11,6	3,5	3,5
	II	1978	Construction d'écoles, formation des maîtres du primaire, premier cycle du secondaire, office central de la formation, enseignement par la télévision et la radio (A.T.)	25,2	15,2	
Ouganda	I	1967	Enseignement secondaire général	14,3		10,0
	II	1971	Enseignement secondaire général et technique, postsecondaire et agricole parascolaire, formation sanitaire et médicale (A.T.)	10,4		7,3
Rwanda	I	1975	Enseignement primaire, production de manuels (A.T.)	9,0		8,0

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
Somalie	I	1971	Enseignement secondaire général et technique, formation des enseignants et enseignement agricole parascolaire (A.T.)	3,7		3,3
	II	1975	Enseignement secondaire général, centres de formation agricole parascolaire, études linguistiques (A.T.)	9,3		8,0
	III	1978	Education de base et formation d'artisans ruraux, examens d'aptitude et formation professionnelle parascolaires, enseignement secondaire agricole, enseignement sanitaire, réforme des programmes d'enseignement, production de matériel pédagogique (A.T.)	11,7		8,0
Soudan	I	1968	Enseignement secondaire général, postsecondaire agricole et formation des enseignants (A.T.)	15,4		8,5
	II	1975	Enseignement secondaire général et technique, formation des enseignants, centres d'éducation rurale (A.T.)	18,9		10,0
Swaziland	I	1975	Formation des maîtres du secondaire, enseignement postsecondaire technique et professionnel, formation agricole parascolaire, réforme des programmes d'enseignement (A.T.)	7,1		5,0
	II	1978	Enseignement secondaire du premier cycle, formation des enseignants agricoles, administration des programmes	6,4	4,0	
Tanzanie	I	1964	Enseignement secondaire général	6,0		4,6
	II	1969	Enseignement secondaire et formation des enseignants	7,2		5,0
	III	1971	Formation rurale parascolaire et enseignement agricole post-secondaire (A.T.)	4,7		3,3
	IV	1973	Enseignement primaire, secondaire général, faculté de médecine, enseignement secondaire technique (A.T.)	14,6		10,3
	V	1976	Enseignement secondaire général, programme de formation de techniciens de la gestion de village, études (A.T.)	15,0		11,0

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
	VI	1979	Enseignement secondaire général, centres de formation professionnelle et de formation d'instructeurs, formation à la gestion et à la comptabilité	16,0		12,0
Zaïre	I	1972	Enseignement secondaire technique, formation des enseignants des classes primaires et techniques (A.T.)	11,8		6,5
	II	1976	Enseignement secondaire technique et agricole, enseignement agricole postsecondaire, formation des enseignants des classes primaires rurales, études de préinvestissement et de gestion (A.T.)	48,5		21,0
Zambie	I	1969	Enseignement secondaire général et technique et formation des enseignants	36,2	17,4	
	II	1970	Enseignement supérieur technique et formation des enseignants	7,4	5,3	
	III	1973	Centres de formation paramédicale et sanitaire, école d'agriculture rattachée à l'université, centres de formation rurale, formation des enseignants, enseignement secondaire général, centre de services éducatifs (A.T.)	40,1	33,0	
	IV	1977	Enseignement postsecondaire commercial, enseignement agricole parascolaire et centres de formation rurale, instituts de formation agricole et commerciale, centre de services éducatifs, études spéciales (A.T.)	21,1	13,3	
Afrique de l'Ouest						
Bénin	I	1975	Enseignement et formation de base et ruraux parascolaires (A.T.)	5,5		4,0
Cameroun	I	1970	Enseignement secondaire général, technique, agricole et formation des adultes et des enseignants (A.T.)	14,0		10,5
	II	1972	Enseignement secondaire général et technique, formation des enseignants, formation technique parascolaire des adultes (A.T.)	11,4		9,0
	—	1975	Crédit supplémentaire à Cameroun I			1,2

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
	III	1976	Enseignement secondaire technique et agricole, enseignement post-secondaire agricole, formation sanitaire rurale (A.T.)	24,9	17,0	
Congo	I	1971	Enseignement secondaire général et technique, formation des enseignants, enseignement rural parascolaire (A.T.)	4,1		3,5
	II	1977	Formation des enseignants du primaire et du secondaire technique, service de la planification et des publications de l'enseignement secondaire agricole (A.T.)	11,4	8,0	
	—	1977	Crédit supplémentaire à Congo I			0,5
Côte d'Ivoire	I	1970	Enseignement primaire, secondaire général, postsecondaire technique et agricole et formation des adultes et des enseignants	19,1	11,0	
	II	1975	Enseignement secondaire général et technique, formation des maîtres de l'enseignement primaire, enseignement par la télévision (A.T.)	8,7	5,0	
	—	1975	Crédit supplémentaire à Côte d'Ivoire I			2,2
Gabon	I	1968	Enseignement secondaire général et formation des enseignants	3,6	1,8	
	II	1975	Enseignement secondaire technique et commercial (A.T.)	9,0	5,0	
Gambie	I	1978	Relèvement du niveau des écoles secondaires, formation technique et professionnelle, formation sanitaire, formation à la gestion, centres régionaux d'enseignement (A.T.)	7,0		5,5
Guinée	I	1979	Etablissements d'enseignement secondaire polytechnique et de formation des instructeurs (A.T.)	8,9		8,0
Haute-Volta	I	1973	Enseignement secondaire général, formation des jeunes, centres de formation pour le développement rural (A.T.)	3,6		2,9
Libéria	I	1972	Enseignement secondaire général, enseignement supérieur agricole, formation des enseignants (A.T.)	9,6		7,2

Annexe 17

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
	II	1976	Enseignement primaire et formation des maîtres du primaire, centre d'éducation des adultes, réforme des programmes d'enseignement, production de manuels (A.T.)	5,4	4,0	
	III	1977	Formation professionnelle, formation de gardes forestiers, enseignement technologique scientifique et gestion de l'enseignement et de la formation	9,5	6,3	
Mali	I	1973	Formation des maîtres de l'enseignement technique, enseignement secondaire général, développement de l'enseignement technique (A.T.)	5,5		5,0
	II	1978	Formation agricole, programme d'alphabétisation des agriculteurs, premier cycle de l'enseignement secondaire rural, formation à la gestion (A.T.)	12,0		10,0
Mauritanie	I	1974	Enseignement secondaire technique, développement communautaire, formation professionnelle, formation des enseignants (A.T.)	4,3		3,8
Nigéria	I	1965	Enseignement secondaire général, technique, formation des adultes et des enseignants	30,0		20,0
	II	1972	Enseignement postsecondaire général, formation des enseignants (A.T.)	27,8	17,3	
	III	1973	Enseignement secondaire général, formation des enseignants (A.T.)	107,4	54,0	
République centrafricaine	I	1972	Enseignement secondaire général, postsecondaire technique, formation des enseignants (A.T.)	5,4		3,9
Sénégal	I	1971	Enseignement secondaire général et secondaire technique et agricole	2,3		2,0
	II	1975	Enseignement secondaire général et technique, centre de formation rurale parascolaire (A.T.)	21,2		15,0
	III	1979	Enseignement primaire (langues, formation des enseignants, planification et recherche), formation des maîtres de l'enseignement technique, formation professionnelle, enseignement universitaire agricole, formation à la gestion (A.T.)	33,1		22,0

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

(millions de dollars)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit	
					Banque	IDA
Sierra Leone	I	1970	Enseignement secondaire général, technique et formation des enseignants (A.T.)	4,5		3,0
	II	1976	Enseignement secondaire général, technique et formation des enseignants, enseignement supérieur (administration publique et gestion), développement communautaire et centres de formation, service de planification de l'enseignement (A.T.)	11,0		7,3
Tchad	I	1969	Enseignement secondaire agricole et formation des enseignants (A.T.)	2,1		1,8
	II	1971	Enseignement secondaire technique et agricole	3,1		2,2
	—	1974	Crédit supplémentaire à Tchad I et II			0,9
	III	1978	Enseignement primaire rural, formation des enseignants, enseignement secondaire technique, réforme des programmes d'enseignement (A.T.)	9,2		8,3
Europe, Moyen-Orient et Afrique du Nord						
Afghanistan	I	1965	Enseignement secondaire technique et agricole et formation des enseignants (A.T.)	4,7		3,5
	II	1977	Enseignement secondaire agricole, étude de préinvestissement pour la formation des maîtres du primaire et du secondaire et le Centre national des matériels et services d'enseignement	11,5		6,0
	III	1979	Instituts de formation des enseignants (A.T.)	32,0		21,0
Algérie	I	1973	Enseignement technique et agricole, postsecondaire et universitaire (A.T.)	10,2	6,0	
	II	1976	Enseignement postsecondaire technique, études de préinvestissement (A.T.)	78,0	47,0	
	III	1977	Enseignement secondaire technique et professionnel, études de planification de la carte scolaire (A.T.)	111,9	48,5	
	IV	1978	Formation des techniciens, formation professionnelle et formation d'instructeurs techniques, formation des maîtres de l'enseignement technique	150,5	90,0	

Annexe 17

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
Egypte	I	1977	Centres de formation d'instructeurs de l'enseignement professionnel et commercial, enseignement secondaire global, écoles de formation de techniciens, formation des maîtres de l'enseignement technique (A.T.)	54,2		25,0
	II	1979	Ecoles préparatoires et secondaires diversifiées, enseignement secondaire agricole, formation de techniciens, formation des maîtres du primaire et du technique, centres de formation professionnelle (industrie et bâtiment), formation à la gestion, éducation populaire (A.T.)	85,2		40,0
Espagne	I	1970	Enseignement primaire, secondaire général et formation des enseignants (A.T.)	24,0	12,0	
	II	1972	Enseignement secondaire général, formation des maîtres de l'enseignement technique, enseignement supérieur technique (A.T.)	152,5	50,0	
Grèce	I	1971	Enseignement postsecondaire technique (A.T.)	24,0	13,8	
	II	1973	Enseignement supérieur: écoles d'ingénieurs et formation scientifique, formation des enseignants, enseignement secondaire technique et agricole, formation professionnelle (A.T.)	43,9	23,5	
	III	1975	Enseignement secondaire général, postsecondaire technique, formation parascolaire des adultes (A.T.)	105,6	45,0	
	IV	1978	Enseignement secondaire général, formation des enseignants, enseignement secondaire et postsecondaire technique et formation professionnelle (A.T.)	123,5	60,0	
Iran	I	1971	Enseignement primaire, secondaire général, technique et agricole, formation des enseignants, enseignement supérieur (éducation) (A.T.)	41,7	19,0	
Iraq	I	1972	Enseignement secondaire général et technique, postsecondaire technique, formation agricole et technique parascolaire des adultes, télévision éducative	19,9	12,9	

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

(millions de dollars)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
Irlande	I	1972	Enseignement secondaire général et agricole, postsecondaire technique (A.T.)	33,0	13,0	
	II	1974	Enseignement secondaire général, postsecondaire technique, supérieur agricole, formation des enseignants (A.T.)	62,8	25,0	
Jordanie	I	1972	Enseignement secondaire général et agricole, postsecondaire technique, formation des enseignants (A.T.)	9,8		5,4
	II	1975	Enseignement secondaire général et professionnel, postsecondaire technique, centre de développement rural	17,5		6,0
Liban	I	1973	Enseignement de base et secondaire général, formation des enseignants (A.T.)	15,9	6,6	
Maroc	I	1966	Enseignement secondaire général, technique et agricole	16,2		11,0
	II	1972	Enseignement secondaire général et technique, formation des maîtres de l'enseignement agricole, enseignement supérieur (agricole), formation technique parascolaire des adultes (A.T.)	13,5		8,5
	III	1976	Enseignement primaire, enseignement secondaire général, technique et formation des enseignants, enseignement postsecondaire technique, enseignement et formation sanitaires, centres de formation pour le développement rural et l'hôtellerie (A.T.)	59,5	25,0	
	IV	1979	Enseignement secondaire et postsecondaire technique, formation des maîtres de l'enseignement technique (A.T.)	216,6	113,0	
Oman	I	1974	Formation des enseignants, enseignement secondaire agricole, formation des jeunes (A.T.)	11,1	5,7	
Portugal	I	1978	Formation postsecondaire technique, formation professionnelle avant apprentissage, formation des enseignants, formation à la gestion	47,9	21,0	

Annexe 17

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
Syrie	I	1978	Formation des maîtres du primaire et de l'enseignement intermédiaire, enseignement intermédiaire technique, formation professionnelle (A.T.)	40,3	20,0	
Tunisie	I	1963	Enseignement secondaire général, enseignement technique et formation des enseignants	9,2		5,0
	II	1967	Enseignement secondaire général et agricole	19,8		13,0
	III	1976	Enseignement primaire et formation des enseignants, formation préprofessionnelle, formation à l'enseignement postprimaire parascolaire (A.T.)	27,6	8,9	
Turquie	I	1971	Enseignement secondaire et postsecondaire technique, école normale technique, formation parascolaire dans le domaine de la gestion et formation technique des adultes, production de matériel scientifique, moyens de grande information (A.T.)	17,9	13,5	
Yémen	I	1974	Enseignement secondaire général et agricole, enseignement de base parascolaire, formation des enseignants (A.T.)	17,0		11,0
	II	1976	Formation des maîtres de l'enseignement primaire, éducation et formation des adultes, production de matériel didactique, centres de formation professionnelle (A.T.)	11,9		8,0
	III	1979	Enseignement secondaire (agricole et élevage), instituts d'administration publique (A.T.)	21,4		10,0
Yémen démocratique	I	1975	Enseignement secondaire général, technique et agricole, centres de développement communautaire, formation des enseignants (A.T.)	6,0		5,4
	II	1979	Formation professionnelle (industrie, agriculture et commerce) (A.T.)	4,4		4,0

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
Amérique latine et Antilles						
Barbade	I	1979	Ecoles de l'enseignement primaire et secondaire, formation des maîtres de l'enseignement primaire et secondaire, formation industrielle (en usine) (A.T.)	14,5	9,0	
Bolivie	I	1977	Enseignement de base et formation professionnelle	21,3	15,0	
Brésil	I	1971	Enseignement secondaire technique et agricole, enseignement post-secondaire technique (A.T.)	21,0	8,4	
	II	1975	Enseignement de base et secondaire général, formation des enseignants (A.T.)	58,7	23,5	
	III	1977	Formation professionnelle	92,5	32,0	
Chili	I	1966	Formation des adultes	3,8	2,8	
	II	1970	Formation industrielle et agricole des adultes	3,0	1,5	
	III	1970	Enseignement secondaire agricole et formation des enseignants (A.T.)	14,0	7,0	
Colombie	I	1969	Enseignement secondaire général	15,2	7,6	
	II	1970	Enseignement secondaire général (A.T.)	13,0	6,5	
	III	1974	Enseignement primaire agricole, secondaire général, postsecondaire technique et formation des enseignants, centre de développement rural	33,5	21,2	
Costa Rica	I	1973	Enseignement secondaire général, formation des adultes (A.T.)	9,4	6,2	
El Salvador	I	1969	Enseignement secondaire général, technique et postsecondaire agricole (A.T.)	8,4	4,9	
	II	1974	Enseignement primaire et de base, centre de formation des jeunes (A.T.)	24,2	17,0	
	III	1978	Formation agricole, formation industrielle, formation à la gestion (A.T.)	12,7	9,0	
	IV	1979	Enseignement rural de base, formation des enseignants en cours d'emploi, manuels et matériel didactique, enseignement postsecondaire technologique, gestion, réforme des programmes d'enseignement (A.T.)	33,6	23,5	

Annexe 17

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
Equateur	I	1968	Enseignement secondaire général, agricole et technique et formation des enseignants (A.T.)	10,2		5,1
	II	1975	Centres de formation professionnelle parascolaire	7,9	4,0	
Guatemala	I	1969	Enseignement secondaire général, postsecondaire agricole et formation des enseignants	12,6	6,3	
	II	1976	Enseignement secondaire général et formation des maîtres de l'enseignement agricole, études (A.T.)	22,1	14,5	
Guyane	I	1969	Enseignement secondaire général et formation des enseignants (A.T.)	10,0	2,9	2,9
	II	1975	Enseignement secondaire général, formation technique agricole postsecondaire, centres de formation rurale sanitaire et agricole	18,9	8,0	4,0
Haïti	I	1976	Enseignement primaire et de base, formation des maîtres de l'enseignement primaire (A.T.)	6,5		5,5
	II	1978	Enseignement primaire, formation agricole, développement communautaire rural, enseignement professionnel secondaire, enseignement agricole, formation des enseignants, radio éducative	12,7		10,0
Honduras	I	1974	Centres de formation professionnelle et agricole, formation des enseignants (A.T.)	8,7	3,0	3,0
	II	1978	Enseignement primaire rural, postsecondaire agricole et forestier (A.T.)	7,6		5,0
Jamaïque	I	1967	Enseignement secondaire général, postsecondaire agricole, technique, formation des adultes et des enseignants (A.T.)	19,4	9,5	
	II	1971	Enseignement secondaire général, formation des enseignants, formation professionnelle, télévision éducative (A.T.)	28,2	13,5	
Nicaragua	I	1968	Enseignement secondaire général et formation des enseignants	8,0	4,0	
	II	1976	Enseignement primaire, secondaire général et agricole, centres de formation agricole et communautaire rurale (A.T.)	19,9	11,0	

Projets éducatifs BIRD/IDA, 1963-79[1] (suite)

Pays	Projet	Exercice	Objet principal	(millions de dollars) Coût total du projet	Montant du prêt ou crédit Banque	IDA
Paraguay	I	1973	Enseignement secondaire général, postsecondaire technique (A.T.)	7,3		5,1
	II	1976	Formation professionnelle parascolaire, antennes mobiles de formation (A.T.)	5,7	4,0	
	III	1977	Enseignement primaire rural et centres d'éducation communautaire, formation des maîtres de l'enseignement primaire, enseignement secondaire général et multilatéral, production de manuels et carte scolaire (A.T.)	17,4	8,0	4,0
Pérou	I	1974	Enseignement secondaire général (A.T.)	40,0	24,0	
République dominicaine	I	1971	Enseignement secondaire général et formation des enseignants (A.T.)	8,2		4,0
	II	1975	Enseignement primaire et de base, secondaire général, centres de formation professionnelle et agricole parascolaire (A.T.)	13,5	8,0	
Trinité-et-Tobago	I	1969	Enseignement secondaire général et formation des enseignants	18,8	9,4	
	II	1973	Enseignement secondaire général, formation des enseignants (A.T.)	19,7	9,3	
	III	1979	Enseignement primaire et secondaire, centre d'aménagement des programmes d'enseignement, centre de perfectionnement des enseignants (A.T.)	54,6	20,0	
Uruguay	I	1978	Formation professionnelle, formation mobile, formation en usine, développement technologique (A.T.)	16,8	9,7	

[1] Les prêts octroyés par l'Association internationale de développement (IDA), filiale de la Banque qui consent des conditions libérales, sont appelés "crédits". Normalement, les crédits de l'IDA sont octroyés aux pays en développement très pauvres pour une période de 50 ans, avec un différé d'amortissement de 10 ans. Le seul intérêt perçu est une commission annuelle de 0,75%, destinée à couvrir les frais administratifs.

* Bangladesh I remplace Pakistan I et III.

(A.T.) . . . signifie "assistance technique".

Bibliographie

Avalos, Beatrice et Wadi Haddad. *A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines, and Thailand: Synthesis of Results* (Ottawa : Centre de recherches pour le développement international, Research Review and Advisory Group, 1979).

Banque mondiale. *Rapport présenté par le Groupe consultatif externe sur l'éducation* (Washington : Banque mondiale, 1978).

Banque mondiale. *Atlas de la Banque mondiale* (Washington : Banque mondiale, 1977).

Benor, Daniel et James Q. Harrison. *Vulgarisation agricole. Le système de formation et de visites* (Washington : Banque mondiale, 1977).

Bureau international du travail. *L'emploi, la croissance et les besoins essentiels : problème mondial* (Genève : BIT, 1976).

Bureau international du travail. *Meeting Basic Needs: Strategies for Eradicating Mass Poverty and Unemployment* (Genève : BIT, 1977).

Carnoy, Martin et Henry Levin. *The limits of Educational Reform* (New York : David McKay Company, 1976).

Centre de recherches pour le développement international. *Education Research Priorities: A Collective View* (Ottawa : CRDI, 1976).

Cochrane, Susan Hill. *Fertility and Education: What Do We Really Know?* Etude spéciale No 26 des services de la Banque mondiale (Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1979).

Comber, L. C. et John P. Keeves. *Science Education in Nineteen Countries.* International Studies in Evaluation I (Stockholm : Almqvist et Wiksell, 1973).

Coombs, Philip H. et Manzoor Ahmed. *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help* (Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1974).

Coombs, Philip H., R. C. Prosser et Manzoor Ahmed. *New Paths to Learning for Rural Children and Youth* (New York : International Council for Educational Development, 1973).

Engle, Patricia Lee. *The Use of the Vernacular Languages in Education: Language Medium in Early School Years for Minority Groups* (Arlington, Virginie : Center for Applied Linguistics, 1975).

El Salvador, République d'. Bureau de planification et d'organisation, Ministère de l'éducation. "El Salvador Education Sector Analysis". Document de travail analytique No 6 (San Salvador, 1977).

Farrell, J. P. et E. Schiefelbein. "Expanding the Scope of Educational Planning: The Experience of Chile". *Interchange* 5(2): 18-30 (1974).

Faure, Edgar et collaborateurs. *Apprendre à être* (Paris : Fayard—Unesco, 1972).

Glass, Gene V. et Mary Lee Smith. *Meta-Analysis of Research on the Relationship of Class Size and Achievement* (San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1978).

Gorman, T. P. (sous la direction de). *Language and Literacy: Current Issues and Research* (Téhéran : Institut international pour les méthodes d'alphabétisation des adultes, 1977).

Gould, William T. S. *Directives pour la préparation de la carte scolaire*. Document de travail No 308 (Washington : Banque mondiale, 1978).

Haddad, Wadi. *Educational and Economic Effects of Promotion and Repetition Practices*. Document de travail No 319 (Washington : Banque mondiale, 1979).

Haddad, Wadi. *Educational Effects of Class Size*. Document de travail No 280 (Washington : Banque mondiale, 1978).

Havelock, R. G. et A. M. Huberman. *Solving Educational Problems: The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries* (Paris : Unesco, 1977).

Heyneman, Stephen P., Joseph P. Farrell et Manuel A. Sepulveda-Stuardo. *Les manuels scolaires et le niveau atteint par l'élève : Ce que nous savons*. Document de travail No 289 (Washington : Banque mondiale, 1978).

Hultin, Mats et Jean-Pierre Jallade. *Costing and Financing Education in LDCs : Current Issues*. Document de travail No 216 (Washington : Banque mondiale, 1975).

Husen, Torsten (sous la direction de). *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*. (Stockholm : Almqvist et Wiksell, 1967).

Husen, Torsten, Lawrence J. Saha et Richard Noonan. *Teacher Training and Student Achievement in Less Developed Countries*. Document de travail No 310 (Washington : Banque mondiale, 1978).

Jamison, Dean T. et Emile G. McAnany. *Radio for Education and Development*. (Beverly Hills, Californie et Londres : Sage Publications, 1978).

Kifer, Edward. "A Cross-Cultural Study of the Impact of Home Environment Variables on Academic Achievement and Affective Traits". Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, New York, avril 1977.

Lockheed, Marlaine E., Dean T. Jamison et Lawrence J. Lau. "Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey", *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 28, juillet 1980.

Phillips, H. M. *Educational Cooperation between Developed and Developing Countries* (New York : Fondation Rockefeller, 1977).

Psacharopoulos, George. *Returns to Education: An International Comparison* (Amsterdam : Elsevier Scientific Publishing Company, 1973).

Psacharopoulos, George. "Rates of Return to Investment in Education Around the World", *Comparative Education Review*, 16:54–67, 1972.

Purves, Alan. *Literature Education in Ten Countries*. International Studies in Evaluation II (Stockholm : Almqvist et Wiksell, 1973).

Research Review and Advisory Group. *Summary Reviews: Malnutrition and Later Development* (Ottawa : Centre de recherches pour le développement international, 1978).

Schiefelbein, Ernesto et John Simmons. *The Determinants of School Achievement: A review of the Research for Developing Countries* (Ottawa : Centre de recherches pour le développement international, Research Review and Advisory Group, 1978).

Selowsky, Marcelo. "A Note on Preschool-Age Investment in Human Capital in Developing Countries", *Economic Development and Cultural Change* 24:707–720, 1976.

Selowsky, Marcelo. *The Economic Dimensions of Malnutrition in Young Children*. Document de travail No 294 (Washington : Banque mondiale, 1978).

Simmons, John et Alexander Leigh. "The Determinants of School Achievement in Developing Countries: A Review of Research", *Economic Development and Cultural Change* 26:341–58, 1978.

Smilansky, M. *Priorities in Education: Preschool; Evidence and Conclusions*. Document de travail No 323 (Washington : Banque mondiale, 1979).

Thorndike, Robert. *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*. International Studies in Evaluation III (Stockholm : Almqvist et Wiksell, 1973).

Unesco. *A Summary Statistical Review of Education in the World, 1960–1975* (Paris : Unesco, 1977).

Unesco. *Evolution des effectifs scolaires : Tendances et projections statistiques mondiales et régionales, 1960–2000* (Paris : Unesco, 1977).

Unesco. *L'éducation en Afrique à la lumière de la Conférence de Lagos (1976)*. Etudes et documents d'éducation No 25 (Paris : Unesco, 1977).

Unesco. *Annuaire statistique 1970* (Paris : Unesco, 1971).

Unesco. *Annuaire statistique 1972* (Paris : Unesco, 1973).

Unesco. *Annuaire statistique 1975* (Paris : Unesco, 1976).

Unesco. *Annuaire statistique 1976* (Paris : Unesco, 1977).

Unesco. *Annuaire statistique 1977* (Paris : Unesco, 1978).

Unesco. *Wastage in Primary Education: A Statistical Study of Trends and Patterns in Repetition and Dropout* (Paris : Unesco, 1979).

Ward, F. Champion (sous la direction de). *Education and Development Reconsidered: The Bellagio Conference Papers* (New York : Praeger Publishers, 1974).

Woodhall, Maureen. *Education, Work and Employment: A Summary Review*. Rapport préparé pour le Research Review and Advisory Group (Ottawa : Centre de recherches pour le développement international, 1979).

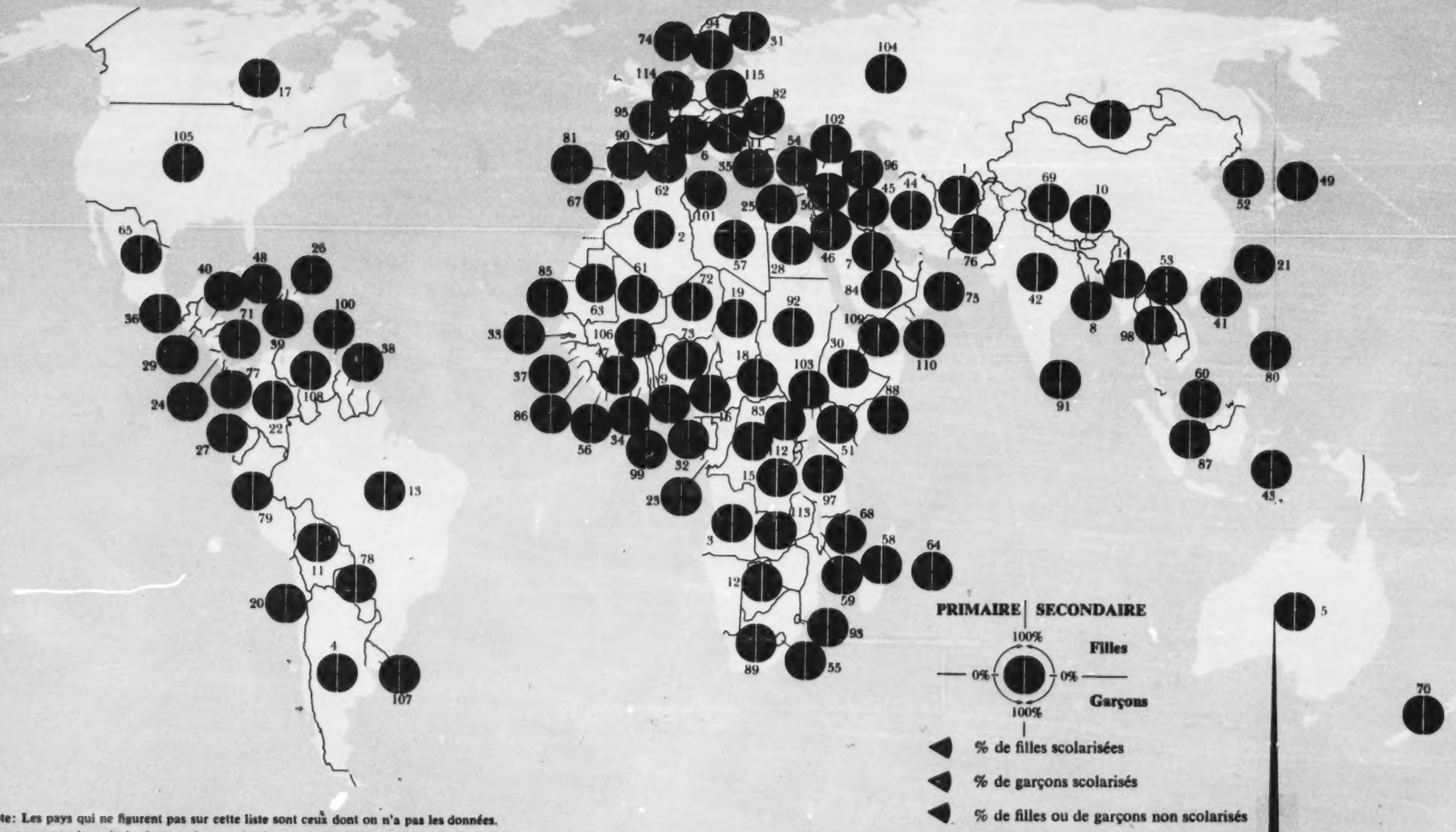
Zymelman, Manuel. *Patterns of Educational Expenditures.* Document de travail No 246 (Washington : Banque mondiale, 1976).
Zymelman, Manuel. *The Economic Evaluation of Vocational Training Programs.* Etude spéciale No 21 des services de la Banque mondiale (Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1976).

Couverture : Enfants jouant devant leur école rurale en Equateur (aquarelle de Bill Fraser)

Photographies :

1. Programme alimentaire mondial (R. Null)
2. Ray Witlin
3. James Pickerell
4. Christine et Bill Graham
5. Tomas Sennet
6. Edwin G. Huffman
7. Ray Witlin
8. FISE
9. FISE (Abigail Heyman)
10. Yukata Nagata
11. FAO (R. Coral)

Dépliant : Carte de la Banque mondiale (Hans Stolle)



Numéro de référence	Pays		
1.	Afghanistan	59.	Malawi
2.	Algérie	60.	Malaisie
3.	Angola *	61.	Mali
4.	Argentine	62.	Malte *
5.	Australie *	63.	Mauritanie
6.	Autriche *	64.	Maurice
7.	Bahreïn	65.	Mexique
8.	Bangladesh	66.	Mongolie *
9.	Bénin	67.	Maroc
10.	Bhoutan *	68.	Mozambique *
11.	Bolivie	69.	Népal
12.	Botswana	70.	Nouvelle-Zélande *
13.	Brésil	71.	Nicaragua
14.	Birmanie *	72.	Niger *
15.	Burundi	73.	Nigéria
16.	Cameroun	74.	Norvège *
17.	Canada *	75.	Oman
18.	République centrafricaine	76.	Pakistan
19.	Tchad	77.	Panama
20.	Chili	78.	Paraguay
21.	Taïwan *	79.	Pérou
22.	Colombie	80.	Philippines
23.	Congo	81.	Portugal *
24.	Costa Rica	82.	Roumanie *
25.	Chypre *	83.	Rwanda
26.	République dominicaine	84.	Arabie saoudite *
27.	Equateur	85.	Sénégal
28.	Egypte	86.	Sierra Leone
29.	El Salvador	87.	Singapour
30.	Ethiopie	88.	Somalie
31.	Finlande *	89.	Afrique du Sud *
32.	Gabon	90.	Espagne *
33.	Gambie	91.	Sri Lanka *
34.	Ghana	92.	Soudan
35.	Grèce *	93.	Swaziland
36.	Guatemala	94.	Suède *
37.	Guinée	95.	Suisse *
38.	Guyane	96.	République arabe syrienne
39.	Haïti	97.	Tanzanie
40.	Honduras	98.	Thaïlande
41.	Hong Kong *	99.	Togo *
42.	Inde	100.	Trinité-et-Tobago
43.	Indonésie	101.	Tunisie
44.	Iran	102.	Turquie
45.	Iraq	103.	Ouganda
46.	Israël	104.	URSS
47.	Côte d'Ivoire	105.	Etats-Unis *
48.	Jamaïque	106.	Haute-Volta
49.	Japon *	107.	Uruguay
50.	Jordanie	108.	Venezuela
51.	Kenya	109.	Yémen
52.	République de Corée	110.	Yémen démocratique
53.	République démocratique populaire lao *	111.	Yougoslavie *
54.	Liban *	112.	Zaïre
55.	Lesotho	113.	Zambie
56.	Libéria	114.	Communauté économique européenne[3]*
57.	Jamahiriya arabe libyenne *	115.	Europe de l'Est[3]*
58.	Madagascar		

Note: Les pays qui ne figurent pas sur cette liste sont ceux dont on n'a pas les données.

[1] Les taux nets de scolarisation au niveau primaire expriment le pourcentage d'enfants âgés de 6 à 11 ans qui fréquentent l'école. Au niveau secondaire, on se réfère au groupe d'âge 12 à 17 ans.

[3] Belgique, Danemark, France, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, République fédérale d'Allemagne et Royaume-Uni.

[2] Bulgarie, Hongrie, Pologne, République démocratique allemande et Tchécoslovaquie.

*Les données se rapportent à 1975.

Source: Données de l'Office des statistiques de l'Unesco. Voir également Annexe 6.

Taux nets de scolarisation, aux niveaux primaire et secondaire, dans le monde, 1977.[1]

Préparée par les services de la Banque mondiale, la présente carte est uniquement destinée à faciliter la lecture du rapport auquel elle est jointe. Les termes qui y sont utilisés et les frontières qui y figurent n'impliquent, de la part de la Banque mondiale et de ses institutions affiliées, aucun jugement quant au statut juridique d'un territoire quelconque, et ne signifient nullement que ces institutions reconnaissent ou acceptent ces frontières.

Bureaux de la Banque mondiale

Siège: 1818 H Street, N.W., Washington, D.C. 20433, U.S.A.
Bureaux de New York:
c/o United Nations, Room 2435, Secretariat Building,
New York, N.Y. 10017, U.S.A.
120 Broadway (15th Floor),
New York, N.Y. 10005, U.S.A.

Bureau européen: Banque mondiale, 66, avenue d'Iéna, 75116 Paris, France

Bureau de Londres: World Bank, New Zealand House (15th Floor), Haymarket, London, SW1 Y4TE, England

Bureau de Tokyo: World Bank, Kokusai Building, 1-1, Marunouchi 3-chome, Chiyoda-ku, Tokyo 100, Japan

Bureau de Genève: Représentant de la Banque mondiale auprès des Organisations des Nations Unies, Banque mondiale, s/c OMPI, B.P. 18, 34 Chemin des Colombettes, 1211 Genève 20, Suisse

Afrique de l'Est: World Bank Regional Mission in Eastern Africa, Extelcoms House, Haile Selassie Avenue, Nairobi, Kenya; *adresse postale*—P.O. Box 30577

Afrique de l'Ouest: Mission régionale de la Banque mondiale en Afrique de l'Ouest, Immeuble Shell, 4, avenue Lamblin, Abidjan, Côte d'Ivoire; *adresse postale*—B.P. 1850

Thaïlande: World Bank Regional Mission in Thailand, Udom Vidhya Building, 956 Rama IV Road, Sala Daeng, Bangkok 5, Thailand

Afghanistan: World Bank Resident Mission, Kabul, Afghanistan; *adresse postale*—P.O. Box 211

Arabie saoudite: World Bank Resident Mission, Riyadh, Saudi Arabia; *adresse postale*—P.O. Box 5900

Bangladesh: World Bank Resident Mission, 222 New Eskaton Road, Dacca, Bangladesh; *adresse postale*—G.P.O. Box 97

Bolivie: Misión Residente del Banco Mundial, Edificio Banco Nacional de Bolivia, 4° Piso, Avenida Camacho esq. Calle Colón, La Paz, Bolivia; *adresse postale*—Casilla 8692

Cameroun: Mission résidente de la Banque mondiale, Immeuble Concorde, angle avenue El Hadj Ahmadou Ahidjo et avenue J. F. Kennedy, Yaoundé, Cameroun; *adresse postale*—B.P. 1128

Colombie: Misión Residente del Banco Mundial, Edificio "Aseguradora del Valle", Carrera 10, No. 24-55, Piso 17, Bogotá, D.E., Colombia *adresse postale*—Banco Mundial, Apartado Aereo 10229

Ethiopie: World Bank Resident Mission, I.B.T.E. New Telecommunications Building (First Floor), Churchill Road, Addis Ababa, Ethopia; *adresse postale*—IBRD Mission, P.O. Box 5515

Ghana: World Bank Resident Mission, c/o Royal Guardian Exchange Assurance Building, Head Office, High Street, Accra, Ghana; *adresse postale*—P.O. Box M27

Haute-Volta: Mission résidente de la Banque mondiale, avenue Monseigneur Thévenoud, Ouagadougou, Haute-Volta; *adresse postale*—B.P. 622

Inde: World Bank Resident Mission, New Delhi, India; *adresse postale*—P.O. Box 416

Indonésie: World Bank Resident Staff, Arthaloka Building (8th Floor), 2 Jalan Jendral Sudirman, Jakarta, Indonesia; *adresse postale*—P.O. Box 324/JKT

Kenya: World Bank Resident Mission, Extelcoms House, Haile Selassie Avenue, Nairobi, Kenya; *adresse postale*—P.O. Box 30577

Mali: Mission résidente de la Banque mondiale, Quartier du Pont, rue Square Lumumba, Bamako, Mali; *adresse postale*—B.P. 1864

Népal: World Bank (IBRD) Resident Mission, R.N.A.C. Building (First Floor), Kathmandu, Nepal; *adresse postale*—P.O. Box 798

Nigéria: World Bank Resident Mission, 30 Macarthy Street, Lagos, Nigéria; *adresse postale*—P.O. Box 127

Pakistan: World Bank Resident Mission, Islamabad, Pakistan; *adresse postale*—P.O. Box 1025

Sénégal: Mission résidente de la Banque mondiale, Immeuble SDIH, 3, place de l'Indépendance, Dakar, Sénégal; *adresse postale*—B.P. 3296

Somalie: World Bank Resident Mission, c/o Somali Commercial and Savings Bank Building (4th Floor), Mogadishu, Somalia; *adresse postale*—P.O. Box 1825

Soudan: World Bank Resident Mission, 28 Block 2H, Baladia Street, Khartoum, Sudan; *adresse postale*—P.O. Box 2211

Sri Lanka: World Bank Resident Mission, People's Bank Head Office (10th Floor), Colombo 2, Sri Lanka; *adresse postale*—P.O. Box 1761

Tanzanie: World Bank Resident Mission, N.I.C. Building (7th Floor, B), Dar es Salaam, Tanzania; *adresse postale*—P.O. Box 2054

Zaïre: Mission résidente de la Banque mondiale, Immeuble UZB, avenue des Aviateurs, Kinshasa 1, République du Zaïre; *adresse postale*—B.P. 14816

Zambie: World Bank Resident Mission, Kulima Tower (13th Floor), Katunjila Road, Lusaka, Zambia; *adresse postale*—P.O. Box 4410